

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR

LAURENCE LALONDE

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES
JEUNES DANS DES LES JEUX DE SOCIÉTÉ

DÉCEMBRE 2020

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas été possible sans l'implication et le soutien de plusieurs personnes. Tout d'abord, je tiens à remercier Noémi Cantin, directrice de cet essai, qui a su me guider tout au long de ce projet. Noémie, c'est grâce à ta confiance que j'ai pu réaliser un projet à ma couleur et je t'en remercie. Par la suite, j'aimerais remercier Karine Plouffe, ergothérapeute, pour son implication. Nos discussions m'ont permis d'approfondir mes réflexions et d'améliorer grandement ce projet.

Par la suite, j'aimerais remercier mes proches, qui m'ont soutenu tout au long de ces années. Premièrement, merci à ma mère et mon père, qui ont toujours cru en moi et qui m'encouragent toujours à aller plus loin. Finalement, merci à mes amies (Andréanne, Isabelle, Julie, Justine et Valérie) qui m'ont toujours encouragée et soutenue dans les moments plus difficiles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vi
RÉSUMÉ	vii
1.INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	3
2.1 Le développement du jeu chez l'enfant	3
2.2 Le jeu à la maison	5
2.3 Le jeu à l'école.....	7
2.4 Les bienfaits des jeux de société	9
2.4.1 Développement social et émotionnel	10
2.4.2 Développement cognitif.....	11
2.4.3 Développement des connaissances	12
2.5 La pertinence de la création d'un programme	13
3. CADRE CONCEPTUEL	15
3.1 Le jeu en tant qu'occupation de loisir	15
3.1.1 Attitude ludique	16
3.2 Le développement occupationnel chez l'enfant.....	16
3.3 Le modèle du processus de développement des occupations des enfants (PECO).....	17
3.3.1 Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font ?	18
3.3.2 Comment les enfants développent-ils des occupations significantes?	21
3.4 Objectif de cet essai	23
4. MÉTHODE.....	25
4.1 Devis de recherche	25
4.2 Considérations éthiques	26
5. VÉRIFICATION DU BIEN FONDÉ	27
5.1 Méthodes de la vérification du bien- fondé	27
5.2 Consultation d'un expert.....	27
5.2.1 Recrutement	27
5.2.2 Collecte de données	27
5.2.3 Analyse des données	28

5.3 Résultats de l’entrevue avec l’expert	28
5.3.1. Présentation de l’expert.....	29
5.3.2. Habiletés sociales dans le jeu.....	29
5.2.3 Le manque d’opportunités	29
5.2.4 Mandat scolaire.....	30
5.4 Discussion du bien-fondé.....	31
6. DÉTERMINATION DE LA LOGIQUE.....	33
6.1 Méthodes de la revue narrative	33
6.1.1. Recension des écrits.....	33
6.1.2. Extractions des données.....	34
6.2 Résultats de la revue narrative	34
6.2.1 La motivation	34
6.2.2 Les ressources humaines.....	35
6.2.3 Les opportunités.....	36
6.3. Discussion sur la revue narrative	37
6.3.1. Limites des études.....	39
7. PRÉPARATION DE LA MISE EN ŒUVRE.....	40
7.1 Première version du cadre logique.....	40
7.2 Entrevue avec un expert.....	40
7.3 Analyse des données	40
7.3 Résultats de la validation du cadre logique.....	41
7.4 Cadre logique final.....	41
8. DISCUSSION.....	43
8.1 L’importance du jeu dans les écoles	43
8.2 Implication pour la pratique.....	45
8.3 Forces et limites de l’étude	46
9. CONCLUSION.....	47
RÉFÉRENCES	48
ANNEXES.....	55
Annexe A : Première version du cadre logique	55
Annexe B : Tableaux d’extraction des données de l’entrevue de la validation du premier cadre logique.....	56
Annexe C: Version finale du cadre logique.....	59
Annexe D : Explication de la théorie soutenant le cadre logique	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Résultats de la consultation avec l'expert : données qualitatives.....	56
Tableau 2. Canevas de la liste de jeux de société.....	65
Tableau 3. Résumé des séances.....	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Process for Establishing Children's Occupations (PECO) (Wiseman et al., 2005)	18
Figure 2. Première version du cadre logique.....	55
Figure 3. Version final du cadre logique.....	59
Figure 4. Conceptualisation des élèves de 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année du primaire- première version.....	62
Figure 5. Fiche aide-mémoire pour les éducateurs.....	69

LISTE DES ABRÉVIATIONS

PECO: Process for Establishing Children's Occupations

PEO: Le modèle Personne-Environnement-Occupation

TDA : Trouble déficitaire de l'attention

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

RÉSUMÉ

L'engagement dans des jeux de règles à l'âge scolaire apporte plusieurs bienfaits chez les enfants, tant au niveau du développement d'habiletés qu'au niveau du plaisir qu'apportent ces activités. C'est donc à l'école et à la maison que les enfants ont l'opportunité de participer à différents types de jeux. Toutefois, certains enfants ne bénéficient pas d'un contexte social qui facilite leur participation à différents types de jeux, tels que les jeux de société. C'est pourquoi un programme pour favoriser l'engagement des jeunes d'âge scolaire, dans les jeux de loisir, plus spécifiquement les jeux de société, a été élaboré et validé par un expert. En effet, un ergothérapeute œuvrant dans le milieu scolaire a validé la pertinence et le cadre logique de ce programme. Cette validation a permis de justifier la pertinence de l'utilisation de jeux de société pour favoriser l'engagement des enfants dans une occupation de loisir.

1.INTRODUCTION

L'engagement occupationnel est un concept central en ergothérapie qui a été étudié par plusieurs auteurs. Tout d'abord, l'action de s'engager nécessite qu'une personne s'investisse et s'implique dans une activité pour y participer (Polatajko et al., 2008). En s'engageant dans des occupations, il est possible de développer des habiletés et des routines, qui serviront à mieux structurer et organiser sa propre vie (Kielhofner, 1997).

À l'enfance, l'engagement occupationnel a un rôle très important, car il s'agit d'un élément essentiel au développement des enfants (Ginsburg, 2007b). En effet, ce concept est considéré comme un facteur favorisant l'immersion de l'enfant dans des activités maximisant le développement d'habiletés sociales et émotionnelles (Wang et al., 2019). D'ailleurs, l'engagement d'un enfant dans une occupation démontre sa motivation et son désir de s'investir dans la réalisation d'une tâche qui lui permettra d'approfondir ses apprentissages (Dawes et Larson, 2011). C'est donc de dire que l'engagement dans des occupations dès l'enfance aura un impact sur le parcours académique de l'enfant, mais aussi sur son bien-être général (Wang et al., 2019).

D'ailleurs, l'une des occupations principales dans laquelle s'engage l'enfant à cet âge est le jeu. Plusieurs auteurs soutiennent que l'engagement précoce dans le jeu permet aux enfants de développer leur créativité ainsi que leurs habiletés physiques, cognitives, sociales et émotive (Ginsburg, 2007b). Il est donc primordial de s'assurer que les jeunes aient des opportunités pour s'engager dans des jeux de toutes sortes, dans l'optique de favoriser leur développement et leur bien-être. C'est pourquoi cet essai se penchera sur l'élaboration d'un programme ayant pour but de favoriser l'engagement des jeunes d'âge scolaire dans des activités de jeux de type jeux de société.

En effet, cet écrit s'intéressera aux différentes étapes qui permettront la création du programme *Pour le plaisir de jouer*. Cet essai débutera par la présentation de la problématique, qui permet de préciser la pertinence du développement du programme, suivie par la présentation du cadre conceptuel. Dans ce cas-ci, c'est le modèle du processus de développement des occupations chez l'enfant (PECO), élaboré par Wiseman et ses collaborateurs (2005), qui sera employé comme cadre conceptuel, de même que les concepts du jeu en tant que loisir et de

l'attitude ludique. Par la suite, les méthodes qui ont été utilisées pour créer le programme seront présentées. En effet, pour élaborer le programme, il sera nécessaire d'utiliser plus qu'une méthode scientifique. Pour ce faire, trois sous objectifs ont dû être posés pour atteindre le but général qui était d'élaborer un programme pour favoriser l'engagement des enfants d'âge scolaire dans des jeux adaptés pour leur âge. Ce devis correspond aux étapes de l'élaboration d'un programme de Paquette et Chagnon (2000). Le premier objectif, soit la première étape du modèle de Paquette et Chagnon (2000), est la vérification du bien-fondé, qui a été réalisé grâce à une entrevue avec un expert. Le second objectif, qui correspond à la seconde étape du modèle, est de détermination la logique du programme. Pour ce faire, une revue narrative a été réalisée dans l'objectif de créer une première version du cadre logique du programme qui s'appuie sur la littérature scientifique. Le troisième et dernier objectif de cet essai est de valider la première version du cadre logique. Cet objectif concorde donc avec la troisième étape du modèle qui est de préparer la mise en œuvre du programme. Pour ce faire, une entrevue avec un expert sera réalisée. Lors de la lecture de ce document, il est possible de remarquer que chacune des trois méthodes est suivie d'une section de résultats. En effet, il a été décidé de présenter les trois méthodes et leurs résultats, une à la suite de l'autre, pour démontrer l'ordre chronologique qui a permis de créer le programme. Pour finir, cet essai se termine par une brève discussion, qui permet de mettre en perspective la place des loisirs dans les écoles primaires au Québec et ainsi promouvoir le rôle de l'ergothérapie dans ces milieux.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1 Le développement du jeu chez l'enfant

Le jeu est l'une des occupations principales à l'enfance et est primordial pour favoriser le développement des enfants. Le jeu est également essentiel pour favoriser le bien-être physique, social, émotionnel et cognitif des enfants en bas âges (Milteer et Ginsburg, 2012). Durant le jeu, l'enfant acquiert des habiletés qui l'aideront à agir dans des situations de la vie quotidienne (Saunders, 1999). Ces habiletés peuvent être d'ordre physique, cognitif ou social. De plus, c'est grâce au plaisir que l'enfant ressent lors de son engagement dans le jeu que celui-ci demeure motivé à s'y investir (Epstein-Zau, 1996).

Le jeu est une occupation qui prend différentes formes, selon l'âge de l'enfant. C'est aussi une occupation qui se transforme au courant de leur développement. Au travers du temps, plusieurs théories ont vu le jour pour classifier les étapes du développement séquentiel du jeu chez l'enfant. Évidemment, le développement séquentiel du jeu de l'enfant est un processus complexe qui évolue dans le temps (Ferland, 2014). En grandissant, l'intégration des différents types de jeux appris en bas âge se réalise, ce qui permet aux apprentissages de l'enfant de se complexifier. Voici, dans les grandes lignes, les étapes du développement du jeu chez l'enfant en fonction de l'âge :

De la naissance jusqu'à six mois, il est difficile de parler de jeu. Le nourrisson commence à tourner son regard vers les stimulus de son environnement et à saisir volontairement les objets (Pomerleau, 1983). À cet âge, il utilise sa bouche pour découvrir les objets qui l'entourent. C'est donc la période exploratoire (Reilly, 1974). Il découvre les différentes textures, les sons et commence à manipuler des objets.

De six mois à deux ans, l'enfant devient de plus en plus habile et cette phase est riche en apprentissages. En commençant à se déplacer et en acquérant une meilleure motricité fine, l'enfant a la possibilité d'explorer son environnement de différentes manières et donc d'en apprendre davantage sur les objets. C'est par les jeux d'exercices que l'enfant comprend comment fonctionnent les objets autour de lui (Piaget, 1976). Pour ce faire, il fait de l'essai erreurs et la répétition de ses actions lui permet de découvrir des nouvelles fonctionnalités et actions possibles

avec ses jouets. L'enfant retire du plaisir dans l'exercice de la fonction même des objets, tels que manipuler des hochets, appuyer sur des touches, courir, taper deux bâtons, etc. C'est aussi à ce moment que les enfants commencent à s'intéresser aux jeux de construction (Piaget, 1976). De surcroît, au niveau social, dans sa première année de vie, le bambin ne s'intéresse pas vraiment aux gens qui l'entourent et joue de manière solitaire. Par la suite, lorsque l'enfant vieillit, il observe les membres de sa fratrie, ses parents et les autres enfants qui l'entourent et commence à faire des jeux parallèles (Parks, 2007). Ces jeux sont menés à proximité d'un autre ami, ce qui permet à l'enfant d'observer et apprendre comment les autres font (Ferland, 2014).

De deux ans à sept ans, l'enfant joue toujours à des jeux d'exercice et de construction, mais commence à intégrer les jeux symboliques (Piaget, 1976). L'enfant utilise son imagination, pour s'amuser à « faire semblant », en créant des scénarios incluant des personnages. Cette nouvelle étape se fait parallèlement à l'apprentissage du langage chez l'enfant. De plus, les enfants commencent graduellement à jouer avec les autres, ce qui s'appelle les jeux associatifs (Parks, 2007). Ils doivent donc apprendre le partage et les amis deviennent un élément important (Ferland, 2014). Avec l'âge, les enfants vont aussi commencer à créer des jeux communs et devront apprendre à collaborer, ce qui leur permettront de faire des jeux coopératifs, tels que d'inventer une histoire commune ou de créer un spectacle pour les adultes.

De sept ans à 11 ans, les enfants jouent toujours à des jeux symboliques, mais de manière plus complexe (Piaget, 1976). De plus, avec l'entrée à l'école, les enfants commencent à jouer à des jeux de règles, tels que les jeux sportifs et les jeux de société. Les enfants commencent aussi à aimer le côté compétitif du jeu. Ils aiment être entourés de leurs amis et jouer avec leurs pairs.

En bref, le développement du jeu se produit de façon graduelle et il comporte plusieurs étapes, ce qui explique la nécessité que l'enfant ait accès à des opportunités pour s'engager dans des activités qui permettent son développement. Ces opportunités peuvent se présenter sous différentes formes, notamment sur le plan de l'environnement physique et social. La question est maintenant de savoir si l'enfant d'aujourd'hui a la possibilité de s'engager dans ces différents types de jeux selon son âge.

2.2 Le jeu à la maison

L'environnement familial est certainement un des endroits où la majorité des enfants ont la chance d'expérimenter le jeu pour la première fois. L'interaction entre les parents et les enfants, lors des activités de jeux, leur permettent, dès leurs plus jeunes âges, d'apprendre et de développer leurs habiletés sociales (Ginsburg, 2007a). Cependant, ce n'est pas tous les enfants qui ont l'opportunité de jouer suffisamment avec leurs parents et ainsi développer ces habiletés.

En effet, les enfants élevés dans des familles moins fortunées peuvent être moins exposés à des activités de jeu (Milteer et al., 2012). Plus spécifiquement, trois facteurs ont été mis en lumière concernant les familles vivant dans un milieu précaire. Premièrement, il peut être difficile pour ces familles d'inscrire leur jeune dans des activités parascolaires, par exemple des cours de danse ou de musique, en raison de l'aspect économique. Un autre élément est le manque d'accès à des environnements sécuritaires extérieurs pour jouer, par exemple des parcs ou des terrains de jeux. Les quartiers moins fortunés n'ont parfois aucun endroit disponible pour favoriser la réalisation de jeux extérieurs, et quand il y a présence de parcs, il est possible que ces endroits soient utilisés pour des échanges de drogues ou pour faire du vandalisme, ce qui rend l'endroit non sécuritaire pour les jeunes enfants. Le dernier élément est le fait que les parents vivant dans un milieu socioéconomique faible ressentent du stress quotidien en raison de leur situation financière. Ainsi, ce stress peut avoir un impact important sur leur énergie, ce qui réduira leur implication dans le jeu avec leur enfant. De plus, il est démontré que ces parents ont moins de temps libre pour faire des activités en famille et n'ont pas nécessairement les ressources nécessaires pour faire des activités créatives, telles que des bricolages (Milteer et al., 2012).

Sur un autre ordre d'idée, l'étude de Lehrer and Petrakos (2011), réalisée auprès de familles habitant à Montréal, avait pour but de comprendre la perception des parents sur le jeu de leurs enfants qui ont débuté la première année. Les résultats de l'étude suggèrent que la majorité des parents préfèrent que leurs enfants participent à des activités extérieures, tout autant qu'à des activités créatives, des jeux de société et des casse-têtes. Concernant les jeux extérieurs, l'étude de Larson et al. (2015) a relevé une forte corrélation entre le temps investi dehors par les enfants et celui des parents ou des gardiens. Il est donc important que le parent démontre l'exemple pour

inciter son enfant à jouer dehors. Aussi, la majorité des parents révèlent ne pas valoriser les temps libres devant la télévision et avec les jeux vidéo, ainsi que les activités violentes. Pourtant, le gouvernement du Québec a publié un document alarmant concernant une nouvelle habitude de vie de plus en plus commune chez les enfants, soit le nombre élevé de temps devant les écrans (Québec, 2016). En effet, une étude expose qu'en moyenne un enfant d'âge préscolaire passe entre trois et quatre heures devant la télévision par jour (Christakis, 2009). Pourtant, l'association des pédiatres américains et la société canadienne de pédiatrie recommandent de limiter le temps d'écran des jeunes enfants à une heure par jour pour assurer que ceux-ci puissent s'engager dans des activités de jeux pouvant favoriser des interactions sociales (AAP, 2016; Institut national de santé publique du Québec, 2016). Plusieurs chercheurs s'inquiètent de l'impact du temps d'écran sur le développement des enfants, entre autres parce que le temps que les enfants passent devant leurs écrans limite le temps investi pour jouer avec leurs pairs et par le fait même, limite leur développement dans le plaisir (Schmidt et al., 2008). De surcroît, l'un des facteurs qui influencent l'exposition aux écrans est l'environnement social (Kostyrka-Allchorne et al., 2017). Un enfant qui est élevé avec des parents qui passent beaucoup de temps libres sur leur cellulaire, leur tablette numérique ou qui écoutent la télévision tous les jours est beaucoup plus à risque de développer l'habitude de passer du temps sur les écrans (Kostyrka-Allchorne et al., 2017).

Par la suite, au niveau des adolescents, le temps consacré à cette habitude de vie ne fait qu'augmenter. En effet, au Québec, un jeune sur cinq âgé entre 12 et 24 ans passe en moyenne 35 heures par semaine sur des écrans dans le but de se divertir (Du Mays et Bordeleau, 2015). À cet âge, l'intérêt pour les activités physiques non organisées diminue et laisse plus de temps pour les activités d'écrans. L'étude longitudinale de Kemp et al. (2020), réalisée en Australie avec 1043 adolescents, démontre qu'entre 11 et 13 ans les jeunes diminuent de 87 minutes par jour leurs activités physiques non organisées (de 106 min/jour à 19 min/jour, $p < 0.001$). Cette étude révèle aussi que ce temps de loisir est comblé en majorité par le temps d'écran, plus précisément, par le « *social screen's* » qui comporte les réseaux sociaux, les textos et les courriels. En deuxième place se retrouve l'augmentation du temps passé sur internet.

En bref, les loisirs à la maison sont représentés par une dichotomie entre ce que les parents souhaitent pour leur enfant et ce qu'ils leur démontrent. En effet, en s'occupant sur leur propre tablette et télévision, les parents influencent les habitudes de leurs enfants (Kostyrka-Allchorne et al., 2017). Ces habitudes apparaissent dès leurs jeunes âges et sont aussi transposées dans les temps libres des adolescents. De plus, l'engagement dans des jeux peut être limité selon les ressources disponibles et les aménagements extérieurs à leur disposition (Milteer et al., 2012). Il est donc important de s'assurer que dans les autres sphères de leur vie, les enfants ont l'opportunité de s'engager dans des jeux variés et adéquats pour leur âge.

2.3 Le jeu à l'école

Le second environnement où les enfants investissent la majorité de leur temps est le milieu scolaire. Au Québec, le milieu scolaire est accessible dès l'âge de 4 ans et tous les jeunes sont obligés de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans (Éducaloi, 2020). L'objectif principal des services d'enseignement primaire est « de permettre le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie » (Publication Québec, 1^{er} avril 2020). C'est donc par l'enseignement que les enfants apprendront les éléments importants de la vie.

De plus, le milieu scolaire québécois met beaucoup d'emphasis sur l'importance des sports et des activités physiques. Dans le programme scolaire québécois, des cours d'éducation physique sont obligatoires du primaire jusqu'au Cégep et des périodes de récréation sont organisées tous les jours. En effet, deux périodes de récréation de minimum 20 minutes sont allouées aux jeunes tous les jours (Gouvernement du Québec, 1^{er} avril 2020). Ces récréations, aussi appelées « périodes de détentes », servent à laisser la chance aux enfants de se détendre, de jouer librement et d'être actif entre deux périodes d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2020). De plus, le gouvernement encourage fortement de réaliser les récréations à l'extérieur et d'aménager des espaces de jeux. En ce sens, dans le document dressant la réglementation des budgets pour l'aménagement des cours d'école, il est inscrit que le projet d'embellissement des cours d'école doit être réalisé dans le but de stimuler et rendre sécuritaire les activités physiques (Gouvernement du Québec, 2019). Or, l'activité physique lors des récréations n'est pas nécessairement ce qui plaît à tous.

En effet, lorsque questionné sur leur intérêt lors de la récréation, une importante quantité d'élèves mentionnent trouver pertinent d'avoir un endroit pour faire des activités physiques, mais souhaitent aussi avoir accès à des espaces où réaliser des activités libres et socialiser avec leurs pairs (Christiansen et al., 2017). Ils souhaitent donc avoir des espaces répondant aux intérêts de tous, car les sports et les activités physiques ne répondent pas nécessairement à tous les profils. En ce sens, les élèves mentionnent aussi désirer des programmes de loisir impliquant des habiletés autres que celles motrices et physiques (Christiansen et al., 2017). D'ailleurs, l'étude de Kennedy-Behr et al. (2015) met en lumière que chez les enfants de quatre à six ans défini ayant un diagnostic de trouble développemental de la coordination (TDC), les activités de temps libres à la récréation avec leurs pairs sont souvent perçues comme un travail et non comme une activité leur retirant du plaisir. Donc, il est primordial que ces enfants puissent s'épanouir dans la cour de récréation et se reposent, par le biais d'une variété d'activités, tel que par l'objectif de la récréation.

De surcroît, au niveau du jeu dans les écoles primaires, outre que le moment des récréations, peu d'opportunités sont offertes aux enfants. Lors des périodes de classes, les enseignants n'ont aucune obligation concernant le temps alloué au jeu et aucune obligation n'est émise pour la création d'activités parascolaires. Parfois, certains enseignants utilisent le jeu pour favoriser les apprentissages des enfants. Cependant, certains auteurs se questionnent sur l'utilisation du terme jeu, lorsqu'utilisé pour une fin éducative. En effet, Brougère (2002) est l'un de ceux qui pointe du doigt l'utilisation du terme jeu lors des apprentissages scolaires. Selon l'auteur, le jeu doit être réalisé de façon à en retirer du plaisir, et non pour en retirer des apprentissages. L'aspect éducatif doit simplement être secondaire et non souhaité. Donc, pour qu'un enseignant puisse dire que les enfants ont des périodes allouées au jeu dans sa classe, il est important que ce soit des périodes où les enfants ont la chance de faire des choix et non-être obligé à participer à un exercice scolaire avec un aspect ludique.

En bref, à l'école primaire, les enfants ont la possibilité de jouer lors des récréations, des parascolaires et parfois lors d'activités en classe. Cependant, les écrits gouvernementaux mettent davantage d'emphasis sur les activités physiques lorsqu'il est question de jeu. Pourtant, tel que proposé précédemment, les enfants d'âge scolaire sont intéressés par plusieurs types de jeux de

règles (Piaget, 1976). Dans les jeux de règles se retrouvent bien évidemment les sports, mais aussi les jeux de société. D'ailleurs, les enfants d'âge primaire ont validé leur appréciation des jeux de société. En effet, une étude réalisée auprès de 123 étudiants de cinquième et sixième années a permis de décrire les activités appréciées par ce groupe d'âge (Beisser al., 2013). Il a été suggéré que 84% des filles participant à l'étude ont un intérêt pour les jeux de société, tandis que la proportion chez les garçons se situe à 78%. Pour ce qui est des activités sportives comportant des règles, seulement 70% des filles ont répondu apprécier cette activité, tandis que cette proportion s'élève à 91% chez les (Beisser et al., 2013). Ainsi, cette étude permet de relever que lorsqu'il est question de loisirs, il y a plusieurs profils et goûts différents.

Pourtant, aucun document ne relève l'importance accordée aux jeux de société et leur accessibilité dans le milieu scolaire québécois. L'engagement des enfants dans des activités sportives est bien valorisé par les écrits, mais qu'en est-il des jeux de société? Est-ce que les jeux de société permettent autant de bienfaits sur la santé et le bien-être des enfants?

2.4 Les bienfaits des jeux de société

De prime abord, il est de mise de définir ce qu'est un jeu de société. Les jeux de société sont une activité de loisir qui se joue à plusieurs. L'origine des jeux de société remonte à l'époque de l'Égypte et de la Grèce antique (Türkoğlu, 2019). Chaque jeu a ses propres règles et ses caractéristiques propres. Le but est habituellement de remplir une quête pour qu'il y ait un ou des gagnants. Parfois, pour ce faire, il faut être stratégique, par exemple aux échecs ou aux dames, d'autres fois, pour atteindre le but, il faut de la chance, par exemple au serpent et échelle (Türkoğlu, 2019). Il y a aussi plusieurs niveaux de complexité dans les jeux de société. À titre d'exemple, le Tic-Tac-Toe est un jeu simple qui comporte peu de règles, tandis que Donjon et Dragon est un jeu davantage complexe (Türkoğlu, 2019). La majorité du temps, du matériel est fourni pour répondre aux exigences du jeu, tel que des dés, une planche de jeu, des pions, des cartes, etc. Il existe des jeux de société pour tous les âges et pour tous les goûts.

D'ailleurs, plusieurs études supportent le fait que les jeux de société sont bénéfiques au développement des enfants, et cela à plusieurs niveaux. Certains auteurs ont abordé la sphère du

développement socioémotif, tandis que d'autres ont étudié le développement cognitif ou les impacts sur l'apprentissage.

2.4.1 Développement social et émotionnel

D'abord, le développement socioémotionnel est la capacité de reconnaître et de gérer ses émotions, de résoudre des problèmes efficacement et d'établir des relations positives avec les autres (Zins et Elias, 2007). Toutes ces habiletés sont cruciales pour tous les enfants, afin d'interagir à l'école et ainsi devenir des adultes accomplis. L'apprentissage des habiletés socioémotionnelles est un ensemble de comportements, de processus cognitifs et d'émotions (Zins et Elias, 2007).

Or, les jeux de société permettent aux enfants de développer et de mettre en pratique leurs habiletés sociales et émotionnelles, notamment parce que ceux-ci sont réalisés avec des pairs, favorisant ainsi les échanges (Hromek et Roffey, 2009). En effet, les jeux de société nécessitent d'entrer en contact avec les membres de l'équipe pour, par exemple, suggérer une action, demander d'avoir le dé ou jouer son tour. Le contexte que fournit le jeu de société permet aux enfants d'observer et d'apprendre, tel qu'en se comparant avec les autres joueurs, dans un environnement simple et sécuritaire (Hromek et Roffey, 2009).

Aussi, le jeu de société est une expérience où il est possible d'appliquer de nouvelles stratégies, pour ensuite les généraliser dans des contextes de la vie quotidienne plus complexes (Hromek et Roffey, 2009). D'ailleurs, les nombreuses interactions entre les joueurs, lors du jeu, fournissent plusieurs possibilités de conflits. Ces situations sont donc des parfaits contextes pour que les enfants puissent pratiquer et mettre en place leurs stratégies de résolution de problèmes. De plus, le contexte que fournit le jeu de société permet la présence d'un médiateur, qui peut être un adulte ou un enfant plus âgé. Ce médiateur est un facilitateur à la résolution de problèmes, un modèle à suivre et une figure qui offre de la rétroaction aux joueurs à la suite de leurs interactions (Hromek et Roffey, 2009). Une étude souligne l'importance de faire un retour sur la partie une fois terminée. De cette façon, les enfants peuvent échanger, partager leurs expériences, apprendre de

celle des autres en plus de recevoir une rétroaction d'un adulte ayant participé à la partie (Crookall, 2010).

Ensuite, la gestion des émotions est aussi sollicitée lors de la réalisation de jeux de société. En effet, une étude souligne que la plupart des jeux de société ont des règles strictes desquelles il ne faut pas déroger pour assurer son bon fonctionnement (Salmina et Tihanova, 2011). Ainsi, en fonction de ces règles et du déroulement du jeu, certains enfants se verront perdre ou gagner la partie. Or, il est essentiel que les enfants soient en mesure de se réguler devant la victoire ou l'échec pour continuer à participer de manière positive. Les jeux de société favorisent donc l'apprentissage de la gestion d'émotions telles que la frustration ou encore l'excitation, qui sera nécessaire dans les autres sphères de la vie de l'enfant (Salmina et Tihanova, 2011). Par la suite, deux autres éléments qui demandent aux enfants une certaine régulation de leurs émotions sont le tour de rôle et l'utilisation de matériel commun. Effectivement, plusieurs jeux de société demandent à l'enfant d'attendre et de partager pour assurer une cohésion dans la partie. Ce contexte ludique et d'une durée limitée permet donc aux enfants d'apprendre à se réguler et de mettre en pratique certaines stratégies pour réguler leurs émotions (Hromek et Roffey, 2009).

2.4.2 Développement cognitif

Par la suite, plusieurs études se sont intéressées au développement cognitif par l'utilisation de jeux de société. La cognition comporte tous les processus mentaux internes, tels que la mémoire, la résolution de problème, l'attention et les fonctions exécutives (Aral et Baren, 2011, cités dans Türkoğlu, 2019).

Au niveau du développement cognitif, l'un des jeux de société les plus étudiés dans la littérature scientifique est le jeu d'échecs. Certaines études suggèrent qu'un entraînement aux échecs permet aux enfants d'améliorer leurs habiletés en mathématique. Par exemple, Burgoyne et ses collaborateurs (2016) ont proposé, dans une méta-analyse, que les habiletés reliées aux échecs sont positivement associées à quatre habiletés cognitives, soit le raisonnement fluide, la compréhension, la mémoire à court terme et la vitesse de raisonnement. De plus, cette étude a relevé une forte corrélation entre la pratique des échecs et l'apprentissage des mathématiques. Les

auteurs concluent qu'il serait important d'inclure des jeux, que les échecs, dans la vie des enfants, pour permettre une variété dans les méthodes d'apprentissage, favorisant ainsi les habiletés mathématiques (Burgoyne et al., 2016).

Aussi, en considérant que les jeux de société permettent de développer les fonctions exécutives, d'autres chercheurs se sont intéressés à savoir si c'était aussi le cas chez des jeunes ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). La conclusion de leur étude suggère que jouer au jeu de Go, aussi connu sous le nom de Baduk, permet d'améliorer les fonctions exécutives chez des jeunes vivant avec un TDAH (Kim et al., 2014). Le jeu Go est un jeu qui se joue à deux et qui a pour but de poser des pierres sur les intersections d'un plateau pour tenter de former des territoires qui vont alors rapporter des points (Kajacorée, 2020). Le gagnant de la partie est celui qui réussit à faire le plus de points. Lors de cette étude, 17 enfants ayant un TDAH non médicamenté âgés entre 7 et 12 ans et 17 autres enfants au sexe et à l'âge correspondant au premier groupe ont été sélectionnés pour participer à l'étude. Un programme était offert en activité parascolaire dans deux écoles et une bibliothèque municipale de la Corée du Sud. Les enfants étaient invités à jouer au jeu de Go lors de périodes de deux heures par jour, cinq jours par semaine, et cela durant 16 semaines. Avant et à la fin de chaque période, les symptômes cliniques ainsi que les fonctions cognitives étaient évalués et une électroencéphalographie (EEG) était effectuée. Au niveau de l'analyse des données, une ANOVA à mesure répétée a été réalisée. Après 16 semaines de programme, une amélioration des fonctions exécutives a été suggérée chez les jeunes ayant un TDAH (Kim et al., 2014). Plus précisément, au niveau de l'attention, les enfants vivant avec un TDAH présentaient moins de symptômes d'inattention dans leur quotidien. Ces chercheurs proposent de continuer la recherche au niveau de l'effet thérapeutique des jeux de société chez les enfants vivant avec un TDAH, pour proposer des alternatives à la médication.

2.4.3 Développement des connaissances

L'utilisation de jeux en classe est aussi reconnue pour favoriser l'apprentissage et ainsi développer les connaissances pédagogiques. En effet, l'utilisation des jeux de société au niveau éducatif permet d'augmenter la motivation des élèves et le plaisir d'apprendre, par les interactions de groupe et la compétition que le contexte des jeux de société favorise (Noda et al., 2019).

D'ailleurs, l'étude de Viggiano et ses collègues (2015) a permis de mettre en lumière si l'usage d'un jeu de société est efficace pour discuter des bonnes habitudes au niveau alimentaire. Les résultats de leur étude ont suggéré que les adolescents ont appris davantage de cette manière que lors d'explications théoriques. Les jeunes de l'étude rapportaient en plus que l'expérience était agréable (Viggiano, 2015). Cette habitude de vie n'est pas la seule qui a inspiré la création d'un jeu de société. Une autre étude propose que des sujets tels que la consommation de cigarettes et la sexualité ont aussi été abordés par l'usage de jeux de société et que les apprentissages ont aussi été efficaces (Nakao, 2019).

De plus, apprendre dans un environnement positif, où il est possible d'avoir du plaisir et de faire des blagues, permettrait une meilleure créativité pour la recherche de solutions selon Fredrickson et Joiner (2002). Les jeux de société sont donc un moyen amusant pour apprendre et favoriser la créativité des jeunes dans le milieu scolaire.

En bref, plusieurs études suggèrent que les jeux de société peuvent être bénéfiques chez les enfants, tant au niveau du développement des habiletés socioaffectives et cognitives ainsi qu'au niveau des apprentissages. En plus, l'utilisation de jeux de société est fortement appréciée par les enfants (Karbownik et al., 2016), facilite la communication entre les pairs et permet la réflexion critique (Noda et al., 2019). Il est donc possible de dire qu'il est important que les jeunes aient la possibilité de se développer par l'entremise de leur engagement dans des jeux de société.

2.5 La pertinence de la création d'un programme

La pertinence de la création d'un programme s'explique d'abord par la faible variété de loisirs réalisés par les enfants dans leurs principaux environnements, soient la maison et l'école. En effet, il a été proposé par la littérature scientifique que ce n'est pas tous les enfants qui ont la chance de réaliser des activités de jeux variés dans leur milieu familial et que le milieu scolaire met beaucoup d'emphasis sur les activités physiques, mais peu sur les autres types de jeux. Or, c'est pour ces raisons qu'il est important de s'attarder à une manière dont il sera possible pour les enfants de tous les milieux sociaux économiques de s'engager dans des activités de jeux variés et adéquats pour leur âge.

De plus, il a été démontré que les jeunes d'âge scolaire apprécient les jeux de règles de type jeux de société et que ceux-ci sont bénéfiques sur leur développement. C'est donc pour ces raisons que cette modalité a été sélectionnée pour favoriser l'engagement des jeunes dans le jeu.

L'objectif de cet essai sera donc d'élaborer et de faire valider un programme pour favoriser l'engagement des enfants d'âge scolaire dans le jeu, plus précisément dans les jeux de société.

3. CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre expose les fondements théoriques qui ont été nécessaires au développement du programme. En effet, comme le jeu est une occupation très étudiée dans la littérature scientifique, cette occupation sera décrite pour permettre une cohérence et une meilleure compréhension lors de l'explication de l'élaboration du programme. Pour aller de pair avec le concept du jeu, le concept de l'attitude ludique est aussi expliqué, selon la théorie de Francine Ferland (2003). De plus, comme le but du programme est de permettre aux enfants d'âge scolaire de développer leurs répertoires occupationnels en s'engageant dans des jeux société, un modèle sur le développement occupationnel à l'enfance a été sélectionné. C'est le modèle du processus de développement des occupations chez l'enfant (PECO) élaboré par Wiseman et al. (2005) qui a été choisi. Cette étude a permis d'élaborer un processus qui permet de mieux comprendre comment l'engagement dans une occupation significative permet le développement occupationnel chez les enfants. De surcroît, ce modèle met en lumière les facteurs essentiels pour favoriser l'engagement des enfants dans leurs occupations.

3.1 Le jeu en tant qu'occupation de loisir

Le jeu est une occupation significative et prédominante à l'enfance (Morrisson et Metzer, 2001). Le jeu est perçu comme étant l'occupation qui permet à l'enfant d'apprendre les préalables pour les obligations scolaires et, plus tard, pour le travail (Pratt, 1989). Selon la définition du dictionnaire Larousse (s. d.) le jeu est une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir ». En effet, le plaisir est un élément essentiel dans le concept du jeu. Comme le mentionne Bettelheim (1988, p.189), le plus important dans le jeu est le plaisir immédiat vécu par l'enfant, car cet état va se prolonger en joie de vivre. En d'autres mots, le jeu est une occupation de loisir qui apporte plaisir et bien-être.

Cependant, la littérature scientifique sur le jeu est vaste et plusieurs auteurs s'interrogent sur la tournure que prend le jeu dans la société actuelle. En effet, le jeu n'est plus simplement perçu comme une activité de loisir et de plaisir, mais de plus en plus comme le moyen d'aider l'enfant à se développer. Par exemple, Brougère (2002) pointe du doigt la culture ludique liée à la logique

éducative qui est souvent mise en place par les parents et les systèmes scolaires. Selon lui, le jeu prend une tangente de plus en plus éducative et perd sa dimension de divertissement. Ferland (1992), ergothérapeute en pédiatrie, partage la vision de Brougère concernant le fait que le jeu devrait être vu comme une activité faite pour le plaisir. Selon elle, le but principal dans le jeu est d'avoir du plaisir et non de se développer, car le développement de l'enfant par sa participation aux jeux est simplement un résultat secondaire.

3.1.1 Attitude ludique

De surcroît, selon le modèle ludique, développé par Francine Ferland, l'agir, qui consiste aux actions posées par l'enfant durant le jeu, grâce à ses habiletés, ne suffit pas. En effet, il est primordial de considérer de part égale l'agir et l'être, pour permettre à l'enfant de devenir une personne autonome et à l'aise dans sa peau (Ferland, 2003). Selon ce modèle, le jeu de l'enfant est constitué d'actions, d'intérêts et le tout est réalisé avec une certaine attitude, que l'autrice nomme l'attitude ludique. Ferland définit l'attitude ludique comme étant une « attitude caractérisée par le plaisir, la curiosité, le sens de l'humour et la spontanéité, le goût de prendre des initiatives et de relever des défis. » (Ferland, 2003, p.94). En d'autres mots, l'attitude ludique est un état d'esprit dans lequel l'enfant est lorsqu'il fait une occupation telle que le jeu. Cette attitude mène l'enfant à vivre un sentiment de bien-être qui l'amènera à essayer des choses et prendre des risques. C'est donc de dire qu'en adoptant une attitude ludique, l'enfant développe sa capacité d'agir, qui lui sera favorable dans toutes les sphères de sa vie.

D'ailleurs, c'est en adoptant la vision du jeu comme une occupation réalisée avec une attitude ludique favorisant le bien-être et l'autonomie de l'enfant que le programme a été élaboré.

3.2 Le développement occupationnel chez l'enfant

Tout comme le jeu, le développement de l'enfant est bien décrit dans la littérature scientifique. Cependant, la majorité des auteurs décrivant ce concept proviennent de professions telles que la psychologie. Or, le développement occupationnel chez l'enfant est un sujet très faiblement documenté dans la littérature scientifique. En effet, seuls Humphry (2002) avec le

modèle du développement occupationnel des enfants et Wiseman et al. (2005) avec leur modèle *Process for Establishing Children's Occupations* (PECO) ont exploré ce phénomène. Pour définir le concept de développement occupationnel, Wiseman et al. (2005) se sont inspirés de la définition de la *Canadian Association of Occupational Therapists* (1997, p.40), qui stipule que le développement occupationnel est « l'évolution graduelle et continue des comportements occupationnels tout au long du parcours de vie d'un individu, et ce, grâce à sa croissance, sa maturation et son interaction avec l'environnement (traduction libre) ».

Dans le cadre de cet essai, le modèle de Wiseman et collègues a été utilisé pour conceptualiser les différentes sections du programme, et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, la clientèle ciblée pour conceptualiser le modèle PECO est celle des enfants d'âge scolaire, tandis qu'Humphry s'est davantage intéressé au développement occupationnel des jeunes enfants d'âge préscolaire. D'une seconde part, le modèle PECO s'avère intéressant par le fait qu'il inclut la présence d'un processus à plusieurs étapes qui permet de mieux expliquer le développement occupationnel et qui répond aux besoins théoriques de la création du programme. Pour terminer, le modèle PECO, étant plus récent, a intégré des éléments de l'article d'Humphry tel que l'importance de la culture et l'influence de l'observation de gens significants. C'est donc pour ces raisons que le modèle PECO a été choisi et sera expliqué dans la section suivante.

3.3 Le modèle du processus de développement des occupations des enfants (PECO)

Wiseman et al. (2005) ont élaboré un modèle pour comprendre comment les occupations des enfants se développent dans le temps. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur des verbatims retenus lors de 12 entrevues semi-structurées avec des parents et des enfants âgés entre 6 et 12 ans. Six familles ont été retenues pour l'étude, ce qui a permis d'interviewer quatre parents et huit filles entre 6 et 12 ans. Ces familles avaient des portraits culturels variés tels que des origines iranienne, jamaïcaine, juive et écossaise. Lors de la recherche, deux questions ont émergé, soient « Pourquoi les enfants font ce qu'ils font? » et « Comment les enfants développent-ils des occupations significantes ? » (Wiseman et al., 2005). Selon les auteurs, c'est par l'engagement dans des occupations significantes que l'enfant développe un répertoire occupationnel riche et varié. C'est pour cette raison que la première question est à savoir quels sont les facteurs qui favorisent

l'engagement des enfants dans leurs occupations. Pour répondre à cela, quatre concepts sont ressortis, soient les possibilités, les ressources, les motivations ainsi que les valeurs parentales. Quant à la seconde question, un processus à sept étapes a été conceptualisé pour comprendre comment l'enfant développe ses occupations.

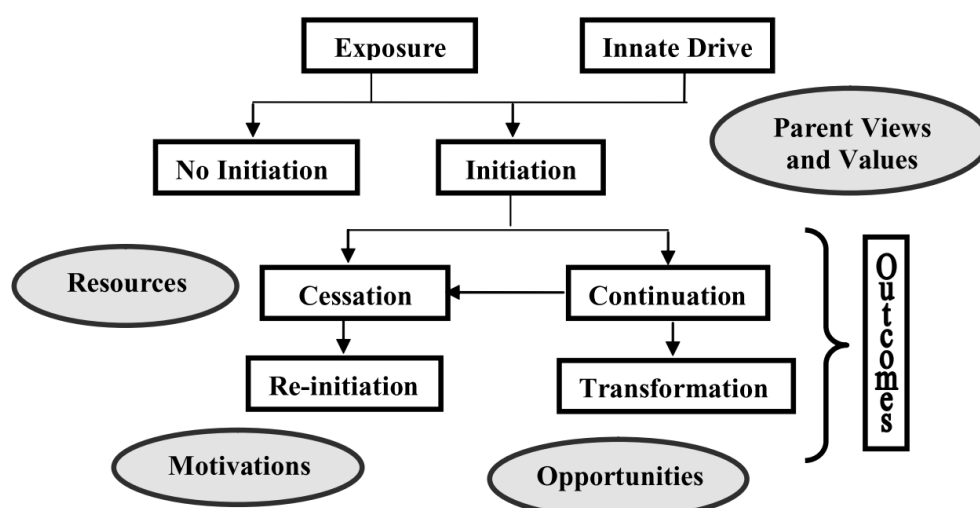


Figure 1. *Process for Establishing Children's Occupations (PECO)* (Wiseman et al., 2005)

3.3.1 Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font ?

Tout d'abord, les auteurs se sont questionnés à savoir pourquoi les enfants font ce qu'ils font. En d'autres mots, ils ont cherché à savoir ce qui permet à l'enfant de s'engager dans ses occupations. De cela a émergé quatre concepts qui, selon eux, influencent l'engagement des jeunes dans leurs occupations.

3.3.1.1 Opportunités

Le premier critère pour favoriser l'engagement d'un enfant dans une occupation signifiante est de lui offrir des opportunités (Wiseman et al., 2005). Parfois, l'opportunité peut provenir de l'environnement naturel. Par exemple, lorsqu'il neige à l'extérieur, il est possible d'aller faire du ski. Or, les opportunités peuvent provenir de l'environnement social, par exemple lorsque le milieu scolaire ou communautaire est impliqué. Des activités artistiques, sportives ou

même intellectuelles sont souvent offertes dans ces milieux. De plus, il est possible qu'un membre de l'environnement social de l'enfant lui offre une opportunité de s'engager dans une nouvelle activité lorsqu'il lui offre un cadeau, comme par exemple offrir une planche à roulettes. À l'inverse, un manque d'opportunités peut limiter l'engagement occupationnel d'un enfant. En effet, un enfant ne pourra pas s'engager dans la danse classique si les parents ne l'inscrivent pas au cours, si ce cours est rempli, ou si celui-ci n'est pas offert dans la communauté de l'enfant.

3.3.1.2 Ressources

Par la suite, le second facteur que le modèle PECO considère comme étant essentiel à l'engagement des enfants est la nécessité de ressources. Wiseman et ses collaborateurs (2005) mettent en lumière cinq ressources qui influencent l'engagement des enfants dans leurs occupations. Le temps est un élément important à tenir compte, car plusieurs familles ne peuvent pas faire participer ou inscrire leur enfant à plusieurs activités par manque de temps à l'horaire. La deuxième ressource qui peut être utile pour s'engager dans une occupation est le transport. Par exemple, pour aller faire du ski, il est très probable qu'une automobile soit nécessaire pour se rendre à la montagne afin de pratiquer ce sport. Par la suite, les ressources financières sont un des facteurs majeurs, car dépendamment de l'aisance financière de la famille, il est parfois impossible pour certains parents d'investir dans des activités de loisirs. Évidemment, les ressources matérielles sont aussi un élément important à tenir compte, car un enfant qui veut jouer au tennis a besoin de posséder une raquette. Pour terminer, la dernière ressource relevée est l'accessibilité à une personne-ressource, par exemple un entraîneur dans une équipe sportive.

3.3.1.3 Motivations

Ensuite, pour qu'un enfant s'engage dans une occupation et que cet engagement perdure dans le temps, il est important qu'il soit motivé. Les auteurs ont identifié plusieurs éléments qui motivent l'enfant à s'engager. Le premier facteur favorisant l'engagement d'un enfant est le plaisir et la sensation du *flow* ressentit lors de la pratique d'une activité. L'aspect de plaisir fait écho à la théorie précédemment présentée de Francine Ferland (2014) concernant l'importance du plaisir dans l'attitude ludique. Par la suite, concernant la sensation de *flow*, ce concept fait référence à

l'état psychologique optimal qu'un individu peut avoir lors de son engagement dans une activité (Reid, 2011). En effet, le *flow* est lorsqu'une personne s'investit totalement dans une occupation et qu'elle semble oublier la notion du temps et ce qui l'entoure (Csikszentmihalyi, 1996). C'est de dire que la personne devient fusionnelle avec son occupation (Reid, 2011).

Par la suite, lorsqu'un enfant prend conscience que ses habiletés concordent avec la tâche demandée, la motivation à s'engager dans l'activité est facilitée. D'autres auteurs nomment ce concept comme étant le *just right challenge* (Ayres, 1983, p. 256). En effet, le *just right challenge* fait référence à l'expérience que vit un individu lorsque les tâches demandées sont en concordance avec les habiletés de la personne (Ayres, 1983). Par exemple, un adulte qui demande à un enfant de six ans de faire un casse-tête de 1000 morceaux n'offrirait pas un *just right challenge*, car les habiletés de l'enfant sont inférieures aux exigences de la tâche. Cependant, si le même enfant effectue plutôt un casse-tête de 20 morceaux, il est fort probable que l'enfant soit en mesure de le réaliser dans le plaisir, car ses habiletés sont en concordance avec les exigences de la tâche, sans être trop facile.

Un autre élément qui peut motiver l'enfant est le sentiment d'utilité qu'une action peut lui procurer. En effet, un jeune pourrait aider son professeur d'école en nettoyant le tableau ou en distribuant des feuilles à ses camarades, pour se sentir utile face à sa classe et son professeur. Aussi, pour certains enfants, la compétitivité d'une activité est une source de motivation importante, alors que pour d'autres, c'est tout le contraire. Ensuite, la motivation d'un enfant peut émerger lorsqu'il est curieux et veut essayer quelque chose de nouveau. Le dernier type de motivation relevé par Wiseman et ses collaborateurs (2005) est celui procuré par la finalité de recevoir ou de gagner quelque chose à la suite de la tâche. Une mère qui donne à son enfant un dessert lorsqu'il a fini de vider la table serait un exemple de ce type de motivation.

3.3.1.4 La vision et les valeurs des parents

Enfin, selon le modèle PECO, l'engagement des enfants dans une occupation est aussi influencé par la vision et les valeurs familiales. En d'autres mots, les parents influencent les choix d'occupations dans lesquels les enfants vont s'engager au courant de leur jeunesse. En effet, l'étude

de Wiseman et al. (2005) a relevé quatre éléments qui influencent l'engagement en lien avec la famille. Tout d'abord, les règles familiales mises en place influencent les types d'activités que les enfants ont le droit d'effectuer ou doivent faire. Par exemple, une famille qui partage les tâches ménagères entre tous les membres de la famille encourage donc l'engagement de l'enfant dans ce type d'activité. Par la suite, les valeurs et la philosophie des parents influencent également la manière dont les activités sont effectuées et la nature de celles-ci. Par exemple, certaines familles portent une grande importance au temps de qualité passé en famille et d'autres prônent l'importance d'une vie active. Aussi, les auteurs ont relevé que l'évaluation que font les parents des intérêts et des capacités de leurs enfants influence leurs décisions face aux occupations proposées à leurs jeunes. Pour terminer, l'étude mentionne que les parents se fixent souvent des objectifs en lien avec leur enfant et leur famille. Or, ces objectifs influencent les choix d'activités dans lesquels ils feront participer leurs enfants.

3.3.2 Comment les enfants développent-ils des occupations significantes?

À la suite du développement des quatre concepts qui influence l'engagement des enfants dans leurs occupations, Wiseman et collaborateurs (2005) se sont penchés sur la question suivante : « comment les enfants développent leurs occupations significantes? ». Un processus à 7 étapes a donc été élaboré pour décrire le développement occupationnel des enfants.

3.3.2.1 Exposition ou propension naturelle

Tout d'abord, l'étude suggère que la majorité du temps, il faut qu'un enfant soit introduit à une occupation pour vouloir s'y engager. Selon les auteurs, il y a plusieurs manières d'exposer un enfant à une occupation, soit par l'observation d'autres enfants ou de gens dans la communauté, par l'influence des parents ou par le visionnement d'une annonce publicitaire. Or, lors de leur recherche, les auteurs du PECO ont réalisé que certains enfants semblent parfois ne pas avoir été exposés à une occupation avant de vouloir s'y engager. En effet, ils ont noté que certains enfants avaient une propension naturelle pour certaines activités, c'est-à-dire qu'ils aient un intérêt naturel pour une occupation, même si ceux-ci n'ont pas été exposés ou encouragés à s'y engager. Dans l'étude, l'exemple d'un enfant qui était naturellement plus attiré vers les activités de peinture que

par ses jouets était décrit. Cet enfant est même allé jusqu'à se peindre lui-même avec le maquillage de sa mère.

3.3.2.2 Initiation et poursuite

Selon le modèle PECO, à la suite d'une exposition à une occupation, l'enfant a deux possibilités, soient l'initiation ou la non-initiation. L'initiation est la seconde étape du processus du développement occupationnel, car à la suite de l'exposition, l'enfant peut poser une action pour s'engager dans l'occupation. Cette étape peut être parfois dirigée par un adulte, facilitée par un adulte ou dirigée complètement par l'enfant. De plus, les auteurs soulèvent que plus l'enfant est âgé, plus il semble s'initier par lui-même dans une occupation. Toutefois, il arrive parfois que même si un enfant ait été exposé à une occupation, il n'initie pas l'occupation, ce qui est décrit dans le modèle comme étant la non-initiation. En effet, si l'enfant n'est pas motivé, qu'il n'est pas encouragé par ses proches ou qu'il manque de ressources et d'opportunités, les risques d'une non-initiation sont plus élevés.

À la suite de l'initiation, il y a une période de temps où l'enfant maintient son engagement dans l'occupation. Cette étape du processus est nommée la poursuite. Cette période de temps peut grandement varier, car l'engagement peut durer que quelques minutes ou même des années. De plus, les auteurs ont identifié un facteur contribuant à la poursuite d'une occupation dans le temps, soit le développement d'une routine. Après la poursuite de l'engagement dans une occupation, le modèle PECO propose deux alternatives, soit la cessation ou la transformation de l'occupation.

3.3.2.3 Cessation ou transformation

La cessation et la transformation sont les deux étapes suivantes du modèle PECO. La cessation est le moment où l'enfant cesse de s'engager dans une occupation. Les auteurs ont identifié que les enfants peuvent arrêter de pratiquer une occupation par le manque de plaisir, par la pression de la compétition ou par un manque de ressources. Cependant, il est possible qu'à la suite de la cessation d'une activité, l'enfant se réinitie dans cette occupation, lorsque l'intérêt se réactive ou que les ressources sont à nouveau disponibles.

Parfois, avec le temps, lorsque les habiletés ou les intérêts de l'enfant changent, il est possible qu'une occupation évolue et se transforme. La transformation est donc la métamorphose d'une occupation. Dans certains cas, l'occupation de base se déroule en parallèle de l'occupation transformée et dans d'autres cas, la nouvelle occupation remplace l'originale. Par exemple, les auteurs rapportent la transformation occupationnelle d'une des jeunes filles interviewées. Plus jeune, la fillette jouait régulièrement au badminton, maintenant elle joue au tennis. Dans cet exemple, la jeune fille a continué de réaliser cette occupation sportive, mais celle-ci s'est transformée en raison des développements d'habiletés et de ses nouveaux intérêts.

3.3.2.4 Résultats

Pour terminer, à la suite de toutes les étapes du processus du développement des occupations chez l'enfant, qui ont été développées ci-haut, il y a des résultats. Selon les auteurs, les résultats ne doivent pas être attendus. Ils nomment par exemple le développement de la confiance en soi, la diminution de la gêne, l'accueil de remerciements ou la remise d'un prix non attendu.

Pour conclure, le modèle de Wiseman et de ses collaborateurs (2005) est une première ébauche pour mieux comprendre le développement des occupations à l'enfance. Selon eux, c'est par l'engagement dans des occupations significantes que l'enfant développe un répertoire occupationnel riche et varié. Il sera donc important de tenir compte des quatre facteurs identifiés par les auteurs pour favoriser l'engagement des enfants et considérer les différentes étapes du processus de développement occupationnel.

3.4 Objectif de cet essai

Étant donné que les enfants passent la grande majorité de leur journée à l'école, il est primordial de s'assurer qu'ils ont les ressources pour s'engager dans des activités de loisirs variés et adaptés pour leur âge. En effet, comme le modèle PECO le démontre, il est important de se questionner sur l'exposition du jeu auprès des enfants et de s'assurer que les enfants aient les ressources et les opportunités pour s'y engager.

Malheureusement, dans les écoles primaires du Québec, les jeunes ont de moins en moins d'opportunités pour participer à des jeux adaptés pour leurs âges plus que leur cursus scolaire avance. En effet, les opportunités pour s'engager dans des jeux sont très hétérogènes dépendamment des professeurs. De plus, lors des récréations, ce sont les jeux sportifs qui sont mis de l'avant. Cependant, dans les jeux sportifs à l'école, la notion de rendement et de performance est de plus en plus présente avec l'âge.

C'est donc dans la visée de permettre aux enfants de s'engager dans des activités leur procurant du plaisir que l'élaboration d'un programme a été réalisée. De plus, grâce au modèle PECO, il sera possible d'élaborer les différentes parties du programme en incluant les quatre concepts facilitant l'engagement chez l'enfant, soient les opportunités, la motivation, les ressources et les valeurs familiales.

4. MÉTHODE

L'objectif de cette étude est de développer et valider un programme visant à favoriser l'engagement des enfants d'âge scolaire dans des jeux variés et adaptés pour leur âge. La section suivante présente le devis et les méthodes utilisées pour élaborer et valider le cadre logique du programme.

4.1 Devis de recherche

Le devis de cet essai suit les étapes d'élaboration de programme proposées par Paquette et Chagnon (2000). Selon eux, le développement d'un programme se déroule en quatre étapes, soit 1) la vérification du bien-fondé ou de la pertinence, 2) la détermination de sa logique, 3) la préparation de sa mise en œuvre et 4) la planification de l'évaluation. Dans le cadre de cet essai, les trois premières étapes seront réalisées.

La première étape est la vérification du bien-fondé. Avant l'élaboration d'un programme, il est primordial de s'assurer qu'il y a présence d'un besoin réel (Paquette et Chagnon, 2000). C'est donc dans cette section que la problématique est réfléchie et que la clientèle cible est identifiée.

La seconde étape de la conception d'un programme est la détermination de la logique (Paquette et Chagnon, 2000). Cette section explique les fondements du programme et la théorie sur laquelle celui-ci est basé. C'est dans cette section que les objectifs spécifiques et généraux du programme sont spécifiés, ainsi que les interventions menant à ceux-ci.

Après avoir déterminé la logique du programme, la troisième étape est de préparer sa mise en œuvre. Cette étape consiste à prévoir les moyens pour atteindre les objectifs fixés (Paquette et Chagnon, 2000). Pour ce faire, trois types de moyens sont à prévoir, soient les ressources, les processus d'intervention et les stratégies d'interventions. Au niveau des ressources, il est question des ressources humaines, matérielles et financières (Paquette et Chagnon, 2000). Par la suite, lors de la détermination des processus d'intervention, des critères d'inclusion et d'exclusion doivent être élaborés afin de faire la sélection de la clientèle cible. De surcroît, les mécanismes de repérage de la clientèle doivent être déterminés, car il est très important de s'assurer que la clientèle cible

reçoive l'information concernant le programme. Il est donc question de choisir la meilleure méthode de communication pour atteindre la clientèle cible.

En dernier lieu, il faut rédiger un document décrivant les interventions du programme. Ce document s'appelle habituellement le cadre logique et permet d'illustrer les étapes, les interventions et les résultats escomptés.

Pour aller de pair avec les étapes proposées par Paquette et Chagnon (2000), une méthodologie a été déterminée pour chaque étape. C'est pourquoi, pour faciliter la compréhension de la création du programme, il a été décidé de présenter chacune des méthodologies suivies de ses résultats. De cette manière, l'ordre chronologique des différents résultats obtenus lors de cette recherche est présenté.

4.2 Considérations éthiques

Aucune demande éthique n'a été effectuée compte tenu de l'objectif de cet essai qui est la création d'un programme. Seul l'ergothérapeute ayant fait partie de la consultation a été rencontrée. Un consentement verbal a été demandé avant l'enregistrement des entrevues.

5. VÉRIFICATION DU BIEN FONDÉ

5.1 Méthodes de la vérification du bien- fondé

Dans le cadre de cet essai, l'argumentaire soutenant le bien-fondé du programme a été présenté dans la problématique, laquelle s'appuie sur une recension compréhensive des écrits. Dans celle-ci, plusieurs thèmes ont été discutés, tels que l'importance de l'engagement des enfants dans le jeu, les bienfaits des jeux de société et la place du jeu à l'école et à la maison. Ainsi, il a été suggéré que les enfants d'âge scolaire aiment s'engager dans des jeux de règles, mais que pourtant, très peu d'opportunités leur sont offertes dans leur environnement scolaire.

Aussi, afin de bien compléter la première étape de l'élaboration de programme et de mieux comprendre le portrait de la clientèle cible et du milieu scolaire, une entrevue a été complétée auprès d'une ergothérapeute qui œuvre dans le domaine.

5.2 Consultation d'un expert

5.2.1 Recrutement

Il était important que l'expert soit une personne travaillant dans le milieu scolaire québécois, pour être en mesure de prendre position sur la pertinence de la création d'un programme en lien avec l'engagement des enfants dans les jeux de société en milieu scolaire. Pour ce faire, un recrutement a été réalisé selon une méthode d'échantillonnage par convenance. Cette méthode consiste à sélectionner une ou des personnes selon l'accessibilité des sujets et qui répondent à des caractéristiques très précises (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cas de cet essai, une ergothérapeute a donc été recrutée via le réseau de contacts de Noémi Cantin, superviseuse de cet essai, en raison de sa disponibilité et de son expérience dans le milieu scolaire.

5.2.2 Collecte de données

Ensuite, au niveau de la collecte de données, il a été décidé de faire une entrevue semi-structurée. Cette méthode a été choisie, puisqu'elle permet de comprendre un phénomène par l'entremise du vécu du ou des participants (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, elle comporte plusieurs avantages, tels que sa gratuité, sa liberté dans l'ordre des questions posées et, en étant

avec le participant, il est possible de demander des précisions ou d'approfondir la discussion sur certaines thématiques. Pour ce faire, un guide d'entrevue a été réalisé. Des questions ouvertes ont été formulées pour permettre de discuter des éléments apportés lors de la présentation de la problématique.

L'entrevue a été effectuée par l'entremise de l'application *Zoom*. Cette application web gratuite permet de voir et d'entendre l'interlocuteur, grâce à un microphone et d'une caméra. L'application permet aussi d'enregistrer la rencontre, ce qui facilite la transcription du verbatim. De plus, cette application a été sélectionnée, puisqu'elle permet de restreindre l'accès à l'entrevue par la mise en place d'un mot de passe.

5.2.3 Analyse des données

À la suite de l'entrevue, une analyse des données qualitatives a été réalisée en s'inspirant de la méthode proposée par Fortin et Gagnon (2016). La première étape est l'organisation des données qui s'est réalisée par la transcription des données recueillies lors de l'entrevue, par l'auteur de cet essai. Par la suite, une analyse approfondie des verbatims a permis de réaliser la seconde étape qui est le codage des données; c'est-à-dire un processus qui permet d'identifier des mots clés ou des symboles à des segments de phrases, pour en dégager des thèmes (Holloway et Wheeler, 2010). Ainsi, l'analyse et la catégorisation de l'ensemble des données obtenues a permis de mieux préciser la problématique et de comprendre la réalité des enfants en milieu scolaire.

5.3 Résultats de l'entrevue avec l'expert

Une entrevue a été réalisée auprès d'un expert pour permettre la vérification du bien-fondé de l'élaboration d'un programme pour favoriser le jeu chez les jeunes. D'une part, l'expert a émis son accord avec les éléments présentés dans la problématique et approuve le besoin d'un programme favorisant l'engagement des enfants d'âge scolaire dans une variété de jeux. D'autre part, cette rencontre a aussi permis de mettre l'emphasis sur certains éléments présentés et aussi apportés des idées nouvelles. Ainsi, trois thèmes en sont ressortis, soit les difficultés des enfants

aux niveaux des habiletés sociales, le manque d'opportunités et l'importance de faire un lien avec le mandat scolaire.

5.3.1. Présentation de l'expert

L'entrevue a été réalisée auprès d'une ergothérapeute œuvrant dans un centre de service scolaire des Laurentides depuis plus de 5 ans. Celle-ci travaille avec les enfants d'âge primaire de tous les niveaux.

5.3.2. Habiletés sociales dans le jeu

Concernant la participation des enfants dans le jeu, l'ergothérapeute fait ressortir un élément important, soit l'aspect social. Elle trouve important de parler du développement du jeu social chez l'enfant, car à son avis, les enfants ne sont pas habiles dans cette sphère du jeu. Elle dit que « *C'est le plus à travailler. Nos cocos sont poches au niveau social* ». Elle explique qu'au préscolaire et en maternelle, un programme pour apprendre les habiletés sociales a été créé pour pallier cette faiblesse. C'est par l'utilisation de marionnettes par les éducateurs ou enseignants que les enfants apprennent les bases des habiletés sociales, tel que de respecter la bulle des autres et de faire une demande poliment. Elle ajoute par la suite que ;

« [Les élèves] arrivent à la première année, mais on les sent encore pas bons. C'est comme si c'était une fragilité de nos enfants, mais je ne sais pas pourquoi. C'est comme si au niveau de la régulation des émotions, c'est un gros problème et aussi au niveau du jeu social. Ils ont une immaturité au niveau émotif, et c'est très répandu. »

5.2.3 Le manque d'opportunités

Un autre élément que l'ergothérapeute a fait ressortir comme étant important est le manque d'opportunité offert aux enfants lors des récréations.

« *J'ai accroché quand tu as dit qu'il faut offrir des opportunités qui répondent aux intérêts des enfants. Puis c'est vrai que le sport ce n'est pas l'intérêt de tout le monde. Parce que*

sinon [à la récréation] ils s'assoient puis ils jasant. Ce n'est pas ça que tu es supposé de faire à 7 ans. » « Puis la cours d'école oblige des jeux moteurs, puis ce n'est pas vrai que les enfants ont besoin de gigoter tout le temps. »

5.2.4 Mandat scolaire

Le dernier élément abordé par l'ergothérapeute n'est pas un élément qui a été nommé lors de la présentation de la problématique, soit de faire un lien avec le mandat scolaire pour justifier l'implantation dans le milieu scolaire. De cette manière, la pertinence d'implanter le programme dans le milieu scolaire sera justifiée par le fait que de fournir un environnement sain et stimulant représente le mandat de l'établissement, plutôt que de simplement mettre l'emphasis sur la vulnérabilité des familles.

« C'est donc de rester vraiment centré sur le mandat scolaire. Puis dans le mandat scolaire, il y a socialiser et fournir un environnement sain et stimulant. [...] C'est juste de venir rattacher le tout à du vocabulaire scolaire pour que ça leur parle plus ».

De plus, à son avis, il ne faut pas que l'idée principale d'implanter le programme dans les écoles soit que les parents de milieux vulnérables n'ont pas le temps et l'argent pour jouer avec leurs enfants.

« Les profs, présentement, ont l'impression qu'ils compensent au manque parental. Oui, ils ont le devoir d'éduquer, mais ils ont l'impression de faire le rôle de ce que le parent devrait faire. »

Elle propose plutôt de choisir le milieu scolaire, car c'est un environnement qui comporte des pairs et que fournir un environnement stimulant fait partie du mandat scolaire. De cette manière, la direction et les professeurs se sentiront plus interpellés et reconnaitront leurs rôles.

5.4 Discussion du bien-fondé

Le premier objectif de cet essai était de vérifier la pertinence de la création d'un programme pour favoriser l'engagement des enfants d'âge primaire dans le jeu, plus spécifiquement de type jeu de société. La littérature scientifique et l'avis d'une ergothérapeute issue du milieu scolaire sont tous les deux en concordance concernant la pertinence de créer un programme à implanter dans le milieu scolaire.

En effet, il y a un manque d'opportunités dans les écoles primaires du Québec par rapport à la variété de jeux offerts aux enfants selon leur groupe d'âge. Selon le témoignage de l'ergothérapeute, les enfants plus âgés du primaire ont peu d'opportunités autres que de faire des activités sportives dans les périodes de temps libre. Pourtant, entre 7 et 11 ans, le sport n'est pas la seule activité qui peut leur procurer du plaisir et leur permettre de se développer. Selon la littérature scientifique, les enfants de ce groupe d'âge aiment s'investir dans tous types de jeux de règles (Piaget, 1997) et cela comporte non seulement le sport, mais aussi les jeux de société. En effet, l'étude de Nippold et al. (2005), réalisé auprès de 100 enfants de 11ans (50 filles et 50 garçons), fréquentant la sixième année, suggère que les enfants apprécient plusieurs choses lorsqu'il est question de combler leur temps libre. En effet, 69% des enfants ont répondu apprécier les activités sportives ainsi que 52% les jeux de société. En considérant ce point, il est donc primordial, pour favoriser l'engagement des enfants de ce groupe d'âge dans le jeu, de s'assurer qu'ils aient des opportunités et qu'ils soient exposés à une diversité de jeux de règle.

Selon le modèle PECO, offrir des opportunités aux enfants est l'un des quatre facteurs qui permettent à un enfant de s'engager dans le jeu. Si aucun matériel ou période de jeu n'est proposé à l'enfant, il lui est impossible de s'y engager (Wiseman et al., 2005). Il est donc primordial que l'environnement de l'enfant lui offre des opportunités, tant au niveau du matériel, du temps et du soutien. En considérant que les environnements les plus importants à l'enfance sont la maison et l'école, il est légitime que les opportunités de jeux soient offertes par ces milieux. Cependant ce n'est pas nécessairement le cas. À la maison, la littérature scientifique relève que certaines familles n'ont pas le temps, l'énergie et l'argent pour s'investir avec leurs enfants dans des activités de loisirs (Milteer et Ginsburg, 2012). À l'école, l'ergothérapeute nomme que les

enfants, à la récréation, sont encouragés à faire des activités sportives, mais que très peu d'autres options leur sont offertes.

Pourtant, l'un des objectifs de la période de récréation est de donner des opportunités variées de divertissement aux enfants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017). Il est aussi dit qu'il est important que les enfants aient accès « à des jeux qui leur plaisent et qui correspondent à leurs besoins et leurs champs d'intérêt. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017). De plus, une des missions de l'école québécoise est de permettre aux enfants de socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble (communication, négociation, partage, résolution de conflits) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017). Pourtant, l'ergothérapeute a émis le point que seuls les enfants du préscolaire et de maternelle étaient soutenus dans leurs apprentissages des habiletés sociales, mais que cette sphère du développement représentait tout de même la faiblesse des jeunes dans les écoles qu'elle fréquentait. En effet, la littérature scientifique est en concordance avec ces données, considérant que plusieurs programmes ont été implantés dans diverses écoles pour favoriser les habiletés sociales (Dijkman et al., 2017; Hynes et al., 2009; Nolan et al., 2014). Ces programmes, qui ont été étudiés par plusieurs, utilisent des jeux coopératifs et de société pour apprendre aux enfants des habiletés sociales.

C'est donc par le manque d'opportunités de jeux variés dans l'avancement du cursus scolaire que la création d'un programme dans le milieu scolaire a été relevée comme pertinent. Le premier objectif de cet essai est donc atteint, ce qui fait maintenant place à la seconde étape de l'élaboration du programme, soit celle de la détermination de la logique.

6. DÉTERMINATION DE LA LOGIQUE

6.1 Méthodes de la revue narrative

Dans le but d'élaborer la logique du programme, une recension des écrits a été effectuée, afin de mieux comprendre comment favoriser l'engagement des enfants dans un programme incluant des jeux de société. À la suite de celle-ci, une revue narrative a été rédigée. Le choix de réaliser une revue narrative s'avère pertinent, car celle-ci permet de mieux comprendre l'étendue des connaissances sur le sujet, sans nécessairement répondre à une question bien précise (Davis et al., 2009). C'est pour cette raison que l'élaboration d'une revue systématique, avec sa méthodologie rigoureuse, a été rejetée.

6.1.1. Recension des écrits

Une recherche dans les bases de données Academic Search Complete, CINAHL et ERIC a été effectuée. Ces bases de données ont été sélectionnées puisqu'elles permettent de rechercher de l'information concernant les domaines de la réadaptation, de la psychologie et de l'éducation. Dans chacune d'elles, des mots clés et des marqueurs booléens ont été sélectionnés pour effectuer les recherches. D'ailleurs, les mots clés «board games » OR « table games », « kid* » OR «child* » OR «student* », « engagement » OR « motivation » OR « participation », ainsi que le mot clé « program » ont été utilisés lors des recherches primaires.

La recherche dans la littérature scientifique s'est faite selon un processus itératif. Ce processus permet de faire un va-et-vient dans la littérature scientifique au courant de la recherche. D'ailleurs, une des stratégies adoptées a été de se référer à la liste de références des articles consultés, pour faire évoluer la recherche. Ce processus itératif a donc permis de faire évoluer la recension des écrits, au courant des lectures, ce qui a permis une recension d'études variées.

Concernant la sélection des articles, des critères d'inclusion ont été déterminés afin de recueillir des articles pertinents pour créer la logique du programme, soit : 1) Intègre un/des jeu(x) dans l'intervention ; 2) cible les enfants d'âge primaire ; 3) écrit en français ou en anglais ; 4) publié entre 2010 et 2020. La date de parution des articles a été restreinte afin d'inclure seulement les données les plus récentes sur le sujet. Des critères d'exclusion ont été déterminés afin de rejeter

les articles qui s'éloignent du phénomène à l'étude, soit : 1) implique des technologies ; 2) cible des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle, ou une paralysie cérébrale.

6.1.2. Extractions des données

À la suite des lectures effectuées, les informations pertinentes ont été classées dans un tableau d'extraction de données. Ce tableau s'inspire des différentes composantes du modèle PECO (Wiseman et al., 2005). Ainsi, les informations recueillies ont donc été classées selon qu'elles traitent de la motivation, des ressources ou des opportunités, soit trois des quatre concepts qui favorisent l'engagement des enfants dans une occupation.

6.2 Résultats de la revue narrative

Avant d'expliquer les actions qui composeront le programme, il était essentiel de documenter les facteurs favorisant l'engagement des enfants dans un programme incluant des jeux. Selon le modèle PECO de Wiseman et al. (2005), la motivation, la présence de ressources et l'accès à des opportunités sont trois éléments à considérer pour favoriser l'engagement des enfants. Dans la présente section, les résultats d'une recension des écrits sur les éléments favorisant l'engagement des enfants dans un programme incluant le jeu sont présentés.

6.2.1 La motivation

L'article de Fy et collaborateurs (2010) relève des stratégies à implanter afin de susciter la motivation des jeunes lors de l'apprentissage de nouveaux jeux. Cette étude s'intéresse à la perspective des enfants vis-à-vis une approche intégrée à leurs cours d'éducation physique, afin d'augmenter leur motivation dans l'apprentissage. Cette approche se nomme *the game concept approach* (GCA) et consiste à mettre les enfants en groupe devant des situations défis. Le rôle de l'enseignant est de poser des questions aux enfants afin de susciter la résolution de problème chez le groupe d'enfants. La perception des enfants concernant cette approche a été récoltée par l'utilisation d'un questionnaire d'entrevues réalisé auprès de 297 jeunes âgés entre 9 à 13 ans, dans des écoles de Singapour. Ces enfants ont participé à 7 à 12 cours ayant adoptés l'approche GCA.

À la suite de la collecte de données, il est ressorti que 90 % des jeunes appréciaient davantage la nouvelle approche d'apprentissage que la méthode traditionnelle. Selon les enfants, cette approche leur permet de développer leurs habiletés, de comprendre davantage les règlements des différents jeux et de développer une meilleure cohésion de groupe avec leurs pairs. Il est important de noter que dans cette étude, les enseignants qui ont donné les cours selon l'approche GCA étaient des inconnus pour les enfants, ce qui peut engendrer un biais, car l'effet de nouveauté peut apporter un intérêt en lui-même. Néanmoins, cette étude suggère donc que la grande majorité des enfants aiment apprendre en participant activement, en étant mis en situation de défis et en collaborant avec leurs pairs. C'est donc de dire que les enfants sont plus motivés à s'engager dans l'apprentissage de nouveaux jeux, lorsqu'ils sont encouragés à résoudre des problèmes en équipe.

6.2.2 Les ressources humaines

Un deuxième facteur important à documenter pour favoriser l'engagement des enfants dans le jeu est les ressources, telles que les ressources humaines. En effet, le model PECO (Wiseman et al., 2005) dénote qu'il est parfois nécessaire qu'il y ait des adultes ou des tuteurs pour que les enfants puissent s'engager dans de nouvelles occupations. Dans le cas d'un programme, les ressources humaines sont représentées les gens qui participeront au programme avec les enfants. Dans l'article de Dijkman et al. (2017), plusieurs éléments sont ressortis en lien avec les ressources humaines d'un programme implanté dans des écoles primaires. L'étude avait pour but d'évaluer l'implantation et la durabilité du programme *Good Behaviors Game* (GBG) dans des écoles primaires. Cette évaluation de programme s'est déroulée deux ans après son implantation, dans 17 écoles publiques d'Amsterdam. Un devis mixte a été choisi et les collectes de données ont été réalisées auprès de 16 coordonnateurs de programmes. Des entrevues semi-structurées d'une trentaine de minutes ont été réalisées avec chacun des participants, à la suite de la passation d'un questionnaire. Concernant l'intervention, le programme GBG est un programme qui a été implanté dans plusieurs écoles au monde et qui a été démontré comme efficace pour améliorer les comportements en classes (Nolan et al., 2014 ; Weis et al., 2015). Des séances de jeux en groupes sont réalisées en classe par les enseignants, lesquels sont préalablement formés. Concernant les résultats, cinq écoles ont démontré un haut niveau d'implantation, cinq écoles ont démontré un moyen niveau d'implantation et six écoles ont démontré un bas niveau d'implantation. Plusieurs

facteurs ont influencé l'implantation de ce programme, tels que la présence d'un responsable, la définition du rôle du responsable, le roulement du personnel, la réponse devant un problème et la nécessité de percevoir des résultats concrets. Un des éléments distinguant les écoles de haut niveau et de moyen niveau d'implantation des autres était la présence d'un responsable qui pouvait orchestrer les différents aspects du programme. Cependant, il était important que la définition du rôle du responsable soit bien déterminée, car dans certaines écoles, il y avait un responsable, mais celui-ci ne connaissait pas ses responsabilités et donc certaines tâches n'étaient pas réalisées de manière efficace. Un autre élément qui a nui à certaines écoles est le roulement de personnel, lequel diminuait le nombre de personnes formées, rendant impossible la mise sur pied du programme. Un autre élément qui a influencé l'implantation est la visibilité des retombées du programme. Lorsque les enseignants ne voyaient pas de résultats, ils arrêtaient le programme. De plus, lorsque les enseignants faisaient face à un problème, ils disaient ne pas avoir le temps de le gérer et donc abandonnaient le programme. C'est donc de dire que pour permettre aux enfants de s'engager dans le jeu grâce au programme, il est primordial de porter attention à l'importance des ressources humaines. Sans ressources humaines, il sera impossible pour les enfants de s'engager à apprendre comment jouer à des jeux de société dans le milieu scolaire.

6.2.3 Les opportunités

Le troisième facteur favorisant l'engagement des enfants dans une occupation est la présence d'opportunités. Selon le modèle PECO, il est primordial que les enfants se voient proposer des opportunités pour s'engager (Wiseman, 2005). Ainsi, des manières d'exposer les enfants à des jeux ont été recherchées dans la littérature scientifique. Les articles de Harris et Mayer (2010) et de Werner (2013) relevaient tous deux des bienfaits d'avoir intégré un programme de jeux de société dans des bibliothèques municipales. Un tel programme permet aux enfants et à leurs familles d'avoir accès gratuitement à des jeux de société. Ces deux articles offrent un témoignage de leur vécu et expérience. Tout d'abord, l'article de Harris et Mayer (2010) est un texte d'opinion décrivant leur expérience quelques années après l'implantation d'un programme de jeux de société dans les bibliothèques des écoles de la région de New York. Selon eux, un programme incluant des jeux de société offre l'opportunité aux enfants de s'engager dans le jeu, d'apprendre sur la vie, de développer des habiletés sociales et d'enrichir leurs connaissances. Leur

programme propose de donner accès à des jeux de société modernes. Les jeux de société modernes n'incluent pas de mécanisme d'élimination et de pointage qui fait partie habituellement des jeux de société traditionnels, tels que les échecs ou le Monopoly. Les auteurs ont opté davantage sur l'achat de jeux coopératifs qui favorisent le travail d'équipe et la résolution de problème. De plus, il est mentionné que leur plus grande crainte était le bris et la perte de matériel. Pourtant, ils rapportent que ce n'a pas été un problème, car ils s'étaient préparés à cette éventualité. En effet, ils avaient prévu une boîte de pièces de rechange contenant des pions et des dés, ce qui a permis de ne pas perturber le programme et de continuer d'offrir des opportunités aux enfants. Aussi, concernant cet enjeu, ils soulignent qu'ils avaient appelé les compagnies de jeux de société et que les compagnies leur ont envoyé des pièces supplémentaires gratuitement ou à frais réduits.

L'article de Werner (2013) est un autre témoignage d'un programme de jeu de société implanté avec succès dans une bibliothèque. Dans le cas de ce programme, l'implantation a été réalisée dans une bibliothèque municipale du Michigan aux États-Unis. Le but de ce programme était aussi d'offrir l'opportunité aux enfants de s'amuser en famille et aux adolescents de se divertir. Ce programme a aussi intégré des jeux de société modernes qui favorisent la coopération, plutôt que d'inclure seulement des jeux de société traditionnels. De leur côté, l'une des problématiques rencontrées a été le vol de matériel. En effet, étant donné que leur programme se déroule dans un lieu public, ils ont été obligés de ranger les jeux de société dans un endroit barré et de procéder à des fouilles de sac à dos. Concernant la formule du programme, pour favoriser la participation du plus de jeunes possible, plusieurs employés ont dû apprendre les règlements des différents jeux et lors des séances de jeux, deux à quatre employés demeuraient disponibles pour permettre d'apprendre les règlements aux participants. L'article de Harris et Mayer et celui de Werner sont donc deux exemples d'idées innovantes de fournir des opportunités aux jeunes et leurs familles de participer gratuitement à des jeux de société.

6.3. Discussion sur la revue narrative

La littérature scientifique a permis de mieux comprendre comment appliquer les différents éléments composant le modèle PECO. Afin de s'assurer de la réussite de l'implantation du programme, trois des quatre éléments favorisant l'engagement des enfants dans un programme

ont été documentés, soit l'importance de la motivation et la présence d'opportunités et de ressources (Wiseman, 2005).

En effet, il est primordial que les enfants soient motivés à apprendre et l'article de Fry et al. (2010) a permis de mettre en lumière le fait que de mettre les enfants en groupes permet de favoriser la résolution de problème par le biais d'une méthode innovatrice. D'ailleurs, les retombés de cet article sont en concordance avec l'approche d'accompagnement. Cette approche peut s'appliquer à une personne ou à un groupe de personne et a pour but de soutenir la réflexion pour en faire émerger des compétences (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016). Pour ce faire, l'adulte facilite l'appropriation des connaissances de l'enfant en lui posant des questions ou en lui donnant des exemples. Pour l'enfant qui est accompagné, cela exige de réfléchir, d'analyser et d'avoir un regard critique sur les pratiques et sur les ajustements apportés ou sur les nouvelles actions mises à l'essai.

De plus, au niveau du second élément du modèle PECO, soit les ressources, la recension des écrits a permis de comprendre l'importance de la planification des ressources humaines. En effet, les gens impliqués dans le programme doivent être bien outillés et l'article de Dijkman et al. (2017) a aussi permis de réaliser l'importance de la présence d'un *leader* dans l'équipe. Ainsi, les programmes sont plus facilement implantés dans les milieux.

Par la suite, la recension des écrits a permis de documenter un troisième élément du modèle PECO, soit la présence d'opportunités. Deux articles ont suggéré qu'un programme de jeux de société dans des bibliothèques est favorable pour le développement des loisirs chez les enfants et adolescents (Werner, 2013; Harris et Mayer, 2010). Ces articles démontrent donc que l'environnement choisi pour implanter un programme de ce type a de l'influence. D'ailleurs, un article s'est penché sur l'influence de l'environnement sur la participation des jeunes dans leurs activités de loisir et il s'est avéré que l'environnement scolaire et communautaire étaient les plus propices afin de favoriser la participation, tandis que le milieu familial avait davantage d'influence sur la préférence de l'activité (Murphy et al., 2019).

Finalement, il est important de noter que seulement trois facteurs du modèle PECO ont été étudiés, tandis que le modèle en compte quatre. En effet, les valeurs familiales n'ont pas été considérées lors de la recension des écrits, en raison du fait que le programme a comme visé d'être implanté dans un milieu scolaire et d'être réalisé par du personnel de ce milieu. Cependant, il est important de tenir compte que les parents ont une influence sur la vision qu'ont leurs enfants de l'école. Il est donc important de tenir compte de l'influence des parents lors des prochaines étapes de l'élaboration du programme.

6.3.1. Limites des études

Il est important de noter que la revue narrative précédemment présentée comporte certaines limites. Tout d'abord, les articles sélectionnés sont de faible niveau d'évidence. Par la suite, seulement quatre articles composent cette revue, ce qui fait diminuer sa validité. Néanmoins, les articles sont récents et répondent aux buts de la recension des écrits, soit de permettre de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'implantation d'un programme dans le milieu scolaire.

7. PRÉPARATION DE LA MISE EN ŒUVRE

7.1 Première version du cadre logique

Une première version du cadre logique a été réalisée. Ce cadre sert à illustrer les buts, les différentes étapes et les interventions (Paquette et Chagnon, 2000). Ce document débute par la présentation du but général du programme, suivi par l'énumération de ses objectifs généraux. Par la suite, un encadré présente la structure nécessaire pour le programme, soit la clientèle cible, le personnel impliqué, l'environnement physique, l'organisation temporelle et les ressources matérielles nécessaires. Enfin, le document se termine par la présentation des quatre étapes du programme, soit : 1) Nommer un responsable, 2) Outiller le personnel, 3) Séances de jeu et 4) Pérennité. Sous chacune des étapes, le but et les actions sont nommés. L'ensemble de la première version du cadre logique se retrouve à l'Annexe A de cet essai.

7.2 Entrevue avec un expert

Afin de valider le cadre logique du programme, une seconde entrevue a eu lieu. Celle-ci s'est réalisée auprès de l'ergothérapeute qui a validé le bien-fondé du programme, soit une ergothérapeute travaillant dans le milieu scolaire depuis plus de cinq ans. Il a été choisi de faire la validation de la première version du cadre logique avec cette personne, car elle était déjà au courant de la philosophie du programme.

Cette entrevue semi-structurée a été réalisée à la suite de la présentation du cadre logique du programme. Un canevas d'entrevue avait été réalisé pour permettre de s'assurer de couvrir chacune des sections du cadre logique présenté. La rencontre s'est réalisée par l'entremise de l'application Zoom.

7.3 Analyse des données

Au niveau de l'analyse des données, une analyse qualitative a été réalisée afin de mieux comprendre les informations recueillies lors de l'entrevue. Une analyse descriptive de contenu a alors été réalisée, puisque celle-ci permet de donner un sens aux données narratives (Fortin et Gagnon, 2016). Les mêmes étapes ont été réalisées qu'à la section du bien-fondé.

Le tout s'est terminé par la modification du cadre logique, selon les conseils émis par l'expert. La deuxième version du cadre logique est disponible en Annexe B de cet essai et les explications des différents éléments se retrouvent à l'Annexe C.

7.3 Résultats de la validation du cadre logique

Les données recueillies lors de la consultation avec l'expert ont été classées dans un tableau qui se retrouve à l'Annexe B de ce document. Dans celui-ci se retrouvent les différentes composantes du cadre logique, ainsi que les commentaires émis par l'expert concernant ces sujets.

7.4 Cadre logique final

À la lumière des commentaires émis par l'ergothérapeute, une version finale du cadre logique a été réalisée. Cette version finale est disponible en Annexe C de cet essai. Toutes les modifications apportées sont inscrites en rouge. De plus, grâce à la consultation d'expert, l'explication des différentes composantes du cadre logique a pu être enrichie et celle-ci est disponible à l'Annexe D. Plusieurs éléments ont été ajoutés et modifiés, tel qu'au niveau des objectifs généraux, de la clientèle cible, du personnels impliqués et de l'étape trois du processus du programme.

D'une part, il y a eu une modification de la formulation du troisième objectif général, soit celui en lien avec le plaisir. Le plaisir a été remplacé par le terme d'attitude ludique, car l'attitude ludique comprend le concept du plaisir. Aussi, selon l'expert rencontré; « *Ça serait intéressant de mettre dans tes objectifs l'attitude ludique pour pas seulement couvrir l'aspect du plaisir, mais aussi celui de la curiosité.* ». De cette manière, l'utilisation du terme attitude ludique couvre un aspect plus large qui comprend le plaisir, la curiosité, le sens de l'humour, la spontanéité, le goût de prendre des initiatives et de relever des défis (Ferland, 2003).

D'un autre part, l'ordre dans lequel les objectifs généraux sont présentés a été modifié. En effet, le quatrième objectif a été mis en deuxième position pour faciliter la lecture des professionnels. D'ailleurs, il a été décidé de s'inspirer du modèle PEO (personne-environnement-occupation) pour organiser les objectifs. Ce modèle, bien connu des ergothérapeutes canadiens,

est simple et provient des sciences de l'occupation (Law et al., 1996). Les deux premiers objectifs du programme se situent donc dans la sphère de l'environnement (E) du modèle PEO, tandis que le troisième objectif se situe dans la section de la personne (P) du modèle. Ainsi, le quatrième objectif est en lien avec la section occupation (O) du modèle. De cette manière, les objectifs suivent une certaine logique.

De plus, dans la schématisation de la clientèle cible, qui est présentée à l'annexe D de ce document, deux éléments ont été ajoutés et un a été modifié. Sous la bulle des caractéristiques de l'activité, une bulle sur l'exigence du jeu a été ajoutée. Sous la bulle des habiletés, reliée aux caractéristiques de l'enfant, la bulle langagière a été ajoutée et la bulle moteur a été modifiée pour sensori-moteur. Ces modifications de la schématisation de la clientèle cible servent à mieux comprendre le portrait de la clientèle, tout en utilisant du vocabulaire utilisé dans le milieu scolaire.

Dans le cadre logique, un élément a été ajouté aux personnels impliqués, soit les ergothérapeutes. Selon l'expert consulté, il est réaliste qu'un ergothérapeute forme les responsables des différentes écoles pour qu'ensuite les responsables forment leurs éducateurs. De cette manière, les responsables peuvent bien comprendre ce qu'est l'engagement et une approche d'accompagnement auprès des élèves.

À l'étape trois du processus du programme, un élément a été modifié et un ajout a été fait. En premier lieu, le but de la troisième étape du cadre logique a été modifié pour : Exposer les jeunes à des jeux de société, en favorisant leur développement occupationnel. Ainsi, le mot « apprentissage » a été remplacé par « développement occupationnel ». En deuxième lieu, une action a été ajoutée, soit l'ajout d'un carnet de bord pour permettre aux enfants de faire de l'auto-évaluation et aussi leur permettre poser un avis critique sur les jeux. Tous les détails de ce carnet de bord sont disponibles en annexe D de ce document.

8. DISCUSSION

L'objectif de cet essai était de créer un programme pour favoriser l'engagement des jeunes dans des activités de jeu variées et adéquates pour leur âge. Grâce à une consultation avec un expert et une recherche dans les données probantes, le programme *Pour le plaisir de jouer* a été créé et validé, ce qui répond à l'objectif de cet essai.

En effet, le programme a été réalisé sur des théories issues des sciences de l'occupation, tout en demeurant cohérent avec le mandat et le vocabulaire du milieu scolaire québécois. Pour s'assurer que l'implantation du programme soit réaliste, il était important de s'assurer que celui-ci soit compréhensible et qu'il capte l'intérêt des responsables des établissements scolaires. Dans le programme en question, un des éléments fondamentaux est l'importance de permettre aux enfants de jouer dans le milieu scolaire.

8.1 L'importance du jeu dans les écoles

D'abord, il est important de faire un petit rappel sur la place actuelle du jeu dans les écoles primaires. En classe, les enfants ont la possibilité de participer à des périodes d'activités libres selon les désirs et le matériel de l'enseignant. Au service de garde, les éducateurs doivent préparer des périodes pour favoriser le développement des jeunes, telles que des périodes de bricolage, des jeux en gymnases ou des jeux libres dans la récréation. Les enfants fréquentant l'école ont la possibilité de jouer dans la cour d'école lors des récréations, en classe lors des périodes libres ou au service de garde lors des périodes structurées. À la récréation, les enfants sont fortement encouragés à faire de l'activité physique et pour ce faire, des plateaux sportifs sont aménagés, tels qu'un terrain de soccer ou des modules de jeux.

Pourtant, l'activité physique n'est pas le seul jeu apprécié et nécessaire à cet âge. Dans le document du gouvernement du Québec concernant l'importance des récréations à l'enfance, il y a une dichotomie entre ce que la littérature scientifique soulève et ce qui est écrit (Goudreault et Guimont, 2017). En effet, une section complète relève l'importance du jeu chez l'enfant et il est même inscrit que « les enfants devraient avoir la possibilité de jouer avec qui ils veulent, à des jeux qui leur plaisent et qui correspondent à leurs besoins et leurs champs d'intérêt » (Goudreault

et Guimont, 2017). En consultant la littérature scientifique, il est mentionné que les enfants d'âge primaire apprécient les jeux de règles, en raison de la compétition et de la complexité de ce type de jeu (Piaget, 1976). Pourtant, le gouvernement met l'activité physique sur un piédestal en comparaison avec les autres types de jeu, tel que les jeux de société. Aucune possibilité ne leur est offerte et aucun budget précis n'est établi pour l'acquisition ou la création de ce type de matériel pour la récréation. Il serait intéressant qu'une partie des budgets soit utilisée pour favoriser l'installation de tables extérieures où les enfants pourraient jouer à des jeux de table ou même pour l'achat ou la fabrication de jeux de société géants. En installant des jeux de société en format géant, il serait plus facile de conserver les pièces, car elles seraient plus résistantes aux températures extérieures et il serait plus difficile d'égarer des pièces.

Cependant, même si demain matin le gouvernement décidait d'installer des jeux de société en format géant dans les cours d'école, tel qu'un jeu d'échecs ou un *Qui-suis-je?*, est-ce que tous les jeunes seraient en mesure de jouer? Est-ce que tous savent jouer avec leurs pairs, sans support d'adultes? C'est pour cette raison que le programme *Pour le plaisir de jouer* est un bon premier pas pour intégrer les jeux de société dans les écoles, car le but de ce programme est de favoriser le plaisir et l'autonomie des enfants dans les jeux de société. C'est donc par les périodes de jeux où tous les enfants pourront apprendre les règlements et jouer tous ensemble qu'ils développeront leur autonomie. Il sera donc plus facile pour eux de s'engager par la suite dans des jeux de société avec leurs amis.

Or, même si la littérature scientifique appuie le fait que le milieu scolaire est un milieu propice pour intégrer des activités de loisirs pour les jeunes (Murphy et al., 2019), il faut faire attention à la manière que cela est fait. Constant et Gardair (2018) ont soulevé une réflexion intéressante concernant le paradoxe qui met en opposition la création de projets de loisirs pour les enfants dans un cadre pédagogique et structuré pour permettre de contrôler le jeu de l'enfant, ainsi que l'idée que le jeu de l'enfant devrait être libre et informel (Roucous, 2007). C'est donc important de toujours garder en tête l'importance de la manière que sont réalisées les périodes de jeux. Dans le cadre du programme, il est important que les éducateurs responsables agissent comme support et guide aux décisions plutôt que de limiter les enfants à une structure rigide pour

respecter l'idéologie que le jeu est réalisé simplement pour jouer et non pour avoir une retombée éducative ou développementale (Bourgère, 2002). En d'autres mots, l'adulte permet d'offrir des opportunités à l'enfant de jouer et devient aussi une ressource pour favoriser le plaisir et la socialisation chez le groupe de jeunes.

8.2 Implication pour la pratique

En implantant ce programme qui a mis les sciences de l'occupation au cœur de sa conception, la profession d'ergothérapie sera mise de l'avant d'une manière innovante dans le milieu scolaire. En mettant en premier plan l'aspect ludique des loisirs, l'ergothérapie se démarquera dans les établissements scolaires qui ont davantage comme idéologie l'apprentissage et la performance. De plus, l'ergothérapeute travaillant dans le scolaire n'a pas nécessairement l'opportunité de travailler en collaboration avec les éducateurs en service de garde. Ce programme se veut donc un premier pas vers une collaboration innovante, soit le milieu du service de garde.

Peu d'ergothérapeutes pratiquent actuellement dans les écoles du Québec (Donnelly et al., 2016). Toutefois, en créant des programmes qui sont basés sur la théorie des sciences de l'occupation, cela aide à appuyer la place de l'ergothérapeute dans le milieu naturel de l'enfant, tel que le milieu scolaire. En effet, le programme a été élaboré en suivant des théories favorisant le développement occupationnel de l'enfant et en considérant l'importance du loisir.

En effet, à l'école, les enfants sont là pour apprendre et les professeurs sont les experts de l'apprentissage. Cependant, ce sont les ergothérapeutes qui sont experts de l'engagement dans les occupations, telles que les loisirs, et qui analysent plus précisément l'interaction entre l'élève, son occupation et son environnement. Il est donc du devoir de l'ergothérapeute de mettre l'accent sur les loisirs dans le milieu naturel de l'enfant.

Finalement, l'ergothérapeute d'expérience qui a été rencontré a mentionné la pertinence de ce projet, car il permet de favoriser un différent type de loisir dans le milieu naturel de l'enfant et de faire briller l'ergothérapie dans le milieu scolaire. Le programme *Pour le plaisir de jouer* permet donc de passer de la théorie à la pratique, ce qui a été révélé comme un élément ardu par Wong et Fisher (2015).

8.3 Forces et limites de l'étude

Or, il est important de souligner que l'élaboration de ce programme comporte certaines limites. Dans un premier temps, lors de la recension des écrits, considérant que l'objectif était de sélectionner les écrits en lien avec l'engagement des enfants dans des activités parascolaires, la qualité de preuves scientifiques n'a pas été analysée. Il est donc important de considérer que le cadre logique élaboré ne présente pas un niveau d'évidence élevé. Toutefois, comme la littérature scientifique disponible à ce sujet est limitée, il était légitime d'avoir opté pour cette option pour la réalisation du cadre logique. De plus, considérant qu'aucun programme semblable n'a été réalisé, il a fallu étendre la recherche pour couvrir des sujets plus larges, pour permettre une meilleure compréhension des programmes déjà existants, ce qui en ajoute sur la limitation en lien avec la qualité des évidences scientifiques

Dans un deuxième temps, un seul expert a été rencontré, ce qui limite la représentativité d'opinions. En plus, c'est cette même personne qui a collaboré à deux étapes du projet, soit la validation du bien-fondé et aussi la validation de la première version du cadre logique. Cependant, en considérant que ce projet est innovateur et qu'il est à ses débuts, la rencontre d'un seul expert a permis d'établir des bases solides lors de l'élaboration du programme. Dans une recherche future, il serait intéressant d'interroger d'autres professionnels du milieu scolaire, tels que des membres de la direction ou même des éducateurs en service de garde, pour avoir une autre perspective par rapport au projet.

Or, la présence de faiblesses n'omet pas que ce projet de recherche comporte certaines forces. En effet, l'une des forces de ce projet est la rigueur scientifique de chacune des étapes de l'élaboration du programme. En s'appuyant sur un modèle, tel que celui de Paquette et Chagnon (2000) pour construire le programme, il a été possible de réaliser chacune des trois premières étapes en créant un protocole de recherche distinct pour chacune. De plus, en jumelant l'avis d'un expert et en ayant fait des recherches dans la littérature scientifique, le programme est assurément créé sur des bases solides.

9. CONCLUSION

La présente étude avait pour objectifs d'élaborer et de faire valider le cadre logique d'un programme, ayant pour but de favoriser l'engagement des jeunes dans des activités de jeux variées et adéquates pour leur âge. C'est par la recherche dans la littérature scientifique et par la participation d'un expert que le programme *Pour le plaisir de jouer* a émergé. En élaborant un programme basé sur les facteurs favorisant l'engagement des enfants dans leurs occupations, tels que la motivation, les ressources et les opportunités, celui-ci ne fait qu'augmenter les opportunités que les enfants puissent participer à des activités de loisirs variés dans le milieu scolaire.

Dans une future recherche, à la suite de l'implantation du programme dans une ou plusieurs écoles primaires, il serait pertinent de faire une évaluation de programme pour évaluer l'implantation et permettre des améliorations. En effet, il serait pertinent de rencontrer plusieurs individus qui ont été impliqués dans l'implantation du programme, tels que des éducateurs de services de garde ou même des membres de la direction, pour documenter leur perception vis-à-vis le potentiel d'amélioration du programme pour atteindre les objectifs inscrits. Aussi, il serait pertinent d'avoir la perception des usagés, soit les enfants ayant réalisé le programme.

Finalement, ce programme qui a comme philosophie de permettre aux enfants de jouer pour le simple plaisir de s'amuser renvoie au mandat de l'ergothérapeute en milieu scolaire de s'assurer que tous les enfants ont la chance de participer à des loisirs variés et qui correspondent à leur champ d'intérêt. De plus, ce programme clé en main est une manière innovante pour la profession d'ergothérapie de faire son entrée dans le milieu du service de garde.

RÉFÉRENCES

- American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5).
- Ayres, A. J. (1983). *Sensory Integration and Learning Disabilities*. California: Western Psychological Services.
- Beisser, S. R., Gillespie, C. W. et Thacker, V. M. (2013). An Investigation of Play: From the Voices of Fifth- and Sixth-Grade Talented and Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 25-38.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. [Games and Leisure as Places of Informal Learning.]. *Éducation et sociétés*, 10(2), 5-20. doi:10.3917/es.010.0005
- Burgoyne, A. P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B. N., Campitelli, G. et Hambrick, D. K. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis. *Intelligence*, 59, 72-83.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2016). *L'accompagnement et la collaboration : comment « faire autrement »*. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn?. *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16. doi:10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x
- Christiansen, L. B., Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., Toftager, M. et Ersboll, A. K. (2017). Schoolyard upgrade in a randomized controlled study design-how are school interventions associated with adolescents' perception of opportunities and recess physical activity. *Health Education Research*, 32(1), 58-68. doi:10.1093/her/cyw058
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & gaming*, 41(6), 898-920.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Davis, K., Drey, N. et Gould, D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International journal of nursing studies*, 46(10), 1386-1400.
- Dawes N. P. et Larson R. (2011). How youth get engaged: grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259-269.

- Desrosiers, J. et Larrivière, N. (2014). Le groupe de discussion focalisée: Application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien des personnes avec un trouble de la personnalité limite. Dan Corbière, M. et Larrivière, N. (2014) *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Dijkman, M. A. M., Harting, J., Van Tol, L. et Van der Wal, M. F. (2017). Sustainability of the good behaviour game in Dutch primary schools. *Health Promotion International*, 32(1), 79-90. doi:10.1093/heapro/dav055
- Donnelly, C. A., Leclair, L. L., Wener, P. F., Hand, C. L. et Letts, L. J. (2016). Occupational therapy in primary care: Results from a national survey. *Canadian Journal Of Occupational Therapy*, 83(3), 135-142. doi:10.1177/0008417416637186
- Du May, S. D. et Bordeleau, M. (Avril 2015). Les activités sédentaires chez les jeunes : qui les pratique et quelle en est l'évolution depuis 2007 ?. *Zoom santé*, 50, 1-8.
- Éducalois. (2020). *L'école c'est obligatoire*. Repéré à : <https://educaloi.qc.ca/capsules/lecole-cest-obligatoire/#:~:text=C'est%20obligatoire%20jusqu'%C3%A0,a%20moins%20de%2016%20ans.>
- Epstein-Zau, J. (1996). *Le jeu enjeu* (2^e éd.). Paris: Armand Collin.
- Ferland, F. (1992). *Le jeu en ergothérapie: Réflexion préalable à l'élaboration d'un nouveau modèle de pratique*. CHU Sainte Justine : Montréal (Québec)
- Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien : De 0 à 6 ans* (2^e éd.). CHU Sainte Justine : Montréal (Québec)
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière
- Fry, J., Tan, C. K., McNeill, M. et Wright, S. (2010). Children's perspectives on conceptual games teaching: a value-adding experience. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 139-158. doi:10.1080/17408980902813927
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.

- Goudreault, M. et Guimont, M.-H. (2017). *Pour réussir à l'école, mieux vaut ne pas manquer la récréation. Le rôle essentiel de la récréation pour favoriser la réussite éducative et la santé des jeunes*. Direction régionale de santé publique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Commission scolaire de Montréal.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Récréations*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=40706&L=5>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Règles budgétaires pour les investissements pour les années scolaire 2018-2019 à 2020-2021*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_INV_19_amend_oct.pdf
- Harris, C. et Mayer, B. (2010). Child's Play. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 8(3), 47-48.
- Holloway, I. et Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and health care* (3^e éd.) Oxford, R.-U.: Wiley-Blackell.
- Hromek, R. et Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games: "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Humphry, R. (2002). Young children's occupations: explicating the dynamics of developmental processes. *The American journal of occupational therapy : official publication of the American Occupational Therapy Association*, 56(2), 171-179.
- Hynes, K., Smith, E. P. et Perkins, D. (2009). Piloting a classroom-based intervention in after-school programmes: a case study in science migration. *Journal of Children's Services*, 4(3), 4-20.
- KajaCorée. (2020). *Le jeu de go (ou baduk)*. Repéré à <https://www.kajacoree.com/article/le-jeu-de-go-ou-baduk-coree#:~:text=Le%20but%20est%20de%20poser,de%20territoires%20sur%20le%20plateau.>
- Kemp, B. J., Parrish, A.-M. et Cliff, D. P. (2020). 'Social screens' and 'the mainstream': longitudinal competitors of non-organized physical activity in the transition from childhood to adolescence. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 17(1), 1-11. doi:10.1186/s12966-019-0908-0

- Kennedy-Behr, A., Rodger, S. et Mickan, S. (2015). Play or hard work: Unpacking well-being at preschool. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 30-38. doi:10.1016/j.ridd.2014.12.003
- Kim, S. H., Han, D. H., Lee, Y. S., Kim, B. N., Cheong, J. H. et Han, S. H. (2014). Baduk (The game of go) improved cognitive function and brain activity in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Korean Neuropsychiatric Association*, 11(2).
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. et Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 44, 19-58. doi:10.1016/j.dr.2016.12.002
- Kemp, B. J., Parrish, A.-M. et Cliff, D. P. (2020). 'Social screens' and 'the mainstream': longitudinal competitors of non-organized physical activity in the transition from childhood to adolescence. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 17(1), 1-11. doi:10.1186/s12966-019-0908-0
- Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P. et Letts, L. (1996). The Person-Environment-Occupational Model: A transactive approach to occupational performance. *RCE*, 63(1), 9-23
- Larson, L. R., Green, G. T. et Cordell, H. K. (2015). Children's Time Outdoors: Results and Implications of the National Kids Survey. *Palaestra*, 29(2), 1-20.
- Lehrer, J. S. et Petrakos, H. H. (2011). Parent and Child Perceptions of Grade One Children's Out of School Play. *Exceptionality Education International*, 21(2), 74-92.
- Milteer, R. M., et Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), 204-213. doi:10.1542/peds.2011-2953
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R. et Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), 204-213. doi:10.1542/peds.2011-2953
- Murphy, C., Brown, T. et Stagnitti, K. (2019). The Influence of Personal and Environmental Factors on Typically Developing Children's Activity Participation. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 12(1), 68-85.
- Nakao, M. (2019). Special series on "effects of board games on health education and promotion" board games as a promising tool for health promotion: a review of recent literature. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1). doi:10.1186/s13030-019-0146-3

- Nippold, M. A., Duthie, J. K. et Larsen, J. (2005). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 93-102.
- Noda, S., Shiotsuki, K. et Nakao, M. (2019). The effectiveness of intervention with board games: A systematic review. *BioPsychoSocial Medicine*, 13. doi:10.1186/s13030-019-0164-1
- Nolan, J. D., Filter, K. J. et Houlihan, D. (2014). Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 35(4), 421-428. doi:10.1177/0143034313498958
- Paquette, F. et Chagnon, F. (2000). Cadre de référence pour le développement et l'évaluation des programmes aux Centres jeunesse de Montréal. Montréal, Les Centres Jeunesse de Montréal. Récupéré à <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/2892181267.pdf>
- Parks, S. (2007). HELP Strands. Dans Palo, A. et Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based assessments* (rev. éd). Baltimore : Brookes.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant* (6^e éd.). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pomerleau, A. et Malcuit, G. (1983). *L'enfant et son environnement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pratt, P. N. (1989). Play and recreational activities. Dans P.N. Pratt et A.S. Allen. *Occupational therapy for children*. St. Louis: C.V. Mosby.
- Publication Québec. (1^{er} Avril 2020). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%208>
- Institut national de santé publique du Québec. (2016). Le temps d'écran, une autre habitude de vie associée à la santé.
- Reid, D. (2011). Mindfulness and Flow in Occupational Engagement: Presence in Doing. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 50-56. doi:10.2182/cjot.2011.78.1.7
- Reilly, M. (1974). *Play as Exploratory Learning: Studies of Curiosity Behavior*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Roucous, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*. doi:10.4000/rfp.731
- Salmina, N. G. et Tihanova, I. G. (2011). Psychological and Pedagogical Expertise of Board Games. *Psychological Science & Education*, 2, 18–25.
- Saunders, I., Sayer, M. et Goodale, A. (1999). Play-based Occupational Therapy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 337-363.
- Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F. et Anderson, D. R. (2008). The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children. *Child Development*, 79(4), 1137-1151. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01180.x
- Türkoğlu, B. (2019). The Effect of Educational Board Games Training Programme on the Social Skill Development of the Fourth Graders. *Elementary Education Online*, 18(3), 1326-1344. doi:10.17051/ilkonline.2019.612180
- Viggiano, A., Viggiano, E., Costanzo, A., Andreozzi, E., Romano, V. et Amaro, S. (2015). Kaledo, a board game for nutrition education of children and adolescents at school: cluster randomized controlled trial of healthy lifestyle promotion. *European Journal of Pediatrics*, 174(2), 217-228. doi:10.1007/s00431-014-2381-8.
- Wang, M.-T., Degol, J. L. et Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102.
- Weis, R., Osborne, K. J. et Dean, E. L. (2015). Effectiveness of a Universal, Interdependent Group Contingency Program on Children's Academic Achievement: A Countywide Evaluation. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 199-218.
- Werner, K. A. T. (2013). Bringing Them In: Developing a Gaming Program for the Library. *Library Trends*, 61(4), 790-801. doi:10.1353/lib.2013.0015
- Wiseman, J. O., Davis, J. A. et Polatajko, H. J. (2005). Occupational Development: Towards an Understanding of Children's Doing. *Journal Of Occupational Science*, 12(1), 26-35.
- Wong, S. R. et Fisher, G. (2015). Comparing and Using Occupation-Focused Models. *Occupational Therapy In Health Care*, 29(3), 297-315. doi:10.3109/07380577.2015.1010130

Zins, J. E. et Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255. doi:10.1080/10474410701413152

Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., et Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(5), 473-479.

ANNEXES

Annexe A : Première version du cadre logique

Pour le plaisir de jouer



Buts du programme

- Favoriser l'engagement des élèves dans des activités de jeux variées et adéquates pour leur âge;
- Promouvoir un environnement scolaire sain, stimulant et sécuritaire.

Objectifs spécifiques

- Que les enfants de 3^e à 6^e année soient exposés à des jeux adéquats pour leurs âges et habiletés.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année soient habilités à jouer à des jeux de société avec leurs pairs.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année aient du plaisir dans le jeu.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année aient davantage d'opportunités pour s'engager à des jeux de type jeux de société.

STRUCTURE

Clientèle: Tous les enfants de 3^e à 6^e année fréquentant le service de garde de l'école.

Personnels impliqués: éducateurs au service de garde, direction de l'école et responsable de la bibliothèque.

Environnement physique: local pouvant accueillir tous les enfants du groupe à des tables.

Ressources matérielles: jeux de société (6 jeux en plusieurs exemplaires), fiches de règlements adaptés, tables et chaises pour tous les enfants.

Organisation temporelle: programme d'une durée de 12 semaines pouvant être réalisé à tout moment dans l'année scolaire. Les séances sont d'une durée de 1h00.

Processus du programme

1. Nommer un responsable

But: faciliter l'implantation, l'organisation et la pérennité du programme.

Actions

- Nommer un responsable qui assurera l'organisation et la mise en place des activités.

2. Outiller les éducateurs

But: outiller les éducateurs à favoriser le jeu chez les enfants.

Actions

- Formation aux éducateurs du service de garde.
- Séance de jeux avec les éducateurs (pour favoriser leur propre apprentissage des jeux)
- Remise de fiches explicatives des séances et des jeux.

3. Séances de jeu

But: Exposer les jeunes à de nouveaux jeux de société, en favorisant leur apprentissage.

Actions

- 12 séances de jeux
- Apprentissage de 6 jeux
- Invitation aux parents de participer à la dernière séance.

4. Pérennité

But: permettre aux enfants de jouer pour le plaisir dans divers environnements.

Actions

- Matériels de jeu disponible à la bibliothèque.
- Publicité aux parents et aux professeurs.

Ce programme a été élaboré par Laurence Lalonde, dans le cadre de l'essai de la maîtrise en ergothérapie, supervisé par Noémi Cantin, erg.

Figure 2. Première version du cadre logique

Annexe B : Tableaux d'extraction des données de l'entrevue de la validation du premier cadre logique

Tableau 1.
Résultats de la consultation avec l'expert : données qualitatives

Sujets	Commentaires
Buts du programme	« Super »
Objectifs du programme	<p><u>Concernant l'objectif 3 :</u></p> <p>« Puis après ça le plaisir, moi ça me fait penser à la théorie de Ferland, qui définit le jeu avec l'attitude ludique. [...]. Ça serait intéressant de mettre dans tes objectifs l'attitude ludique pour pas seulement couvrir l'aspect du plaisir, mais aussi celui de la curiosité. »</p> <p><u>Concernant l'objectif 1 et 4 :</u></p> <p>« J'essaye juste de voir la différence entre l'objectif 1 et 4. La différence entre exposés et opportunité. [...]. Je pense que je passerais le 1 et le 4 ensemble pour conceptualiser que c'est dans le E d'environnement, car les autres sont dans le P et le O. Ça va aider à la structure. »</p>
Clientèle cible	<p>« Oui, au service de garde c'est vraiment une bonne idée »</p> <p><u>Concernant le schéma de la clientèle :</u></p> <p>« Ce que j'adore, c'est qu'on voit pile tes objectifs. »</p> <p>« Dans les caractéristiques de l'activité, on pourrait ajouter les exigences de la tâche ou du jeu. Parce que ce qui fait que ça marche, c'est si les caractéristiques de l'activité fonctionnent avec les habiletés de l'enfant. »</p> <p>« Il n'y a pas langagier, mais langagier peut faire partie du cognitif. On le voit souvent dans les trucs scolaire. »</p> <p>« Aussi en scolaire, on dit sensori-moteur. »</p>
Personnels impliqués	<p><u>Concernant la formation à l'étape 2 du programme :</u></p> <p>« À qui as-tu pensé pour donner les formations? Parce que ça pourrait être un ergo, parce que tu parles d'engagement occupationnel. »</p> <p>« Ça pourrait être tes ergo qui forment tes formateurs. [...]. C'est plus réaliste que si c'était une ergo qui devait former les éducateurs du service et c'est plus rigoureux que si les formateurs s'appropriaient le programme tout seul. »</p>
Environnement physique	« C'est parfait »
Ressources matérielles	« Super »

Organisation temporelle	<p><u>Concernant le nombre de séances :</u></p> <p>« <i>Super</i> »</p> <p><u>Concernant le temps d'une séance :</u></p> <p>« <i>C'est réaliste</i> »</p>
Étape 1) Nommer un responsable	<p><u>Concernant les personnes qui peuvent avoir le rôle de responsable :</u></p> <p>« <i>Je suis d'accord, ça peut être vraiment intéressant que ça puisse être tant un gestionnaire qu'un éducateur terrain qui peut être le responsable. [...]. Dans tous les cas, la communication dans l'équipe va être importante.</i> »</p>
Étape 2) Outiller le personnel	<p><u>Concernant l'approche d'accompagnement lors de la formation:</u></p> <p>« <i>Est-ce que tu expliques quelque part ce qu'est l'accompagnement. Parce que ça peut sonner plusieurs cloches différentes aux éducateurs. C'est un concept important à expliquer.</i> »</p> <p><u>Concernant la fiche « outils pour les éducateurs » :</u></p> <p>« <i>C'est vraiment génial</i> »</p>
Étape 3) Séance de jeux	<p><u>Concernant le but :</u></p> <p>« <i>Si tu disais développement du jeu au lieu d'apprentissage, parce que l'apprentissage ça sonne autre chose au scolaire.</i> »</p> <p><u>Élément à ajouter concernant l'autocritique des enfants:</u></p> <p>« <i>Au scolaire, [les enseignants] aiment bien faire des auto-évaluations aux enfants. [...]. Ils font ça beaucoup, pour développer le côté critique. [...]. Ça pourrait être le fun que les enfant critique leurs jeux.</i> »</p> <p>« <i>Ça pourrait être intéressant, que les enfants puissent noter les jeux qu'ils ont aimé ou même colorier des bonhommes sourire ou des thermomètres de plaisir.</i> »</p> <p><u>Concernant la séance 12 avec les parents :</u></p> <p>« <i>Je pense à nos familles immigrantes, et ça va tellement être bon pour eux. Ça va les aider à créer un lien avec l'école et soutenir leur propre développement du langage.</i> »</p>
Étape 4) Pérennité	<p><u>Concernant la ludothèque à la bibliothèque :</u></p> <p>« <i>Je trouve ça chouette</i> »</p> <p><u>Concernant la création d'un catalogue pour répertorier les jeux :</u></p> <p>« <i>J'aime vraiment l'idée du catalogue. Ça pourrait même être sur le site web de l'école.</i> »</p>

Cadre logique en général	<p><u>Concernant le nom du programme :</u></p> <p><i>« J'aime ça »</i></p> <p><u>Concernant l'organisation du cadre logique :</u></p> <p><i>« C'est clair et je pense qui ne manque rien. »</i></p>
Commentaires généraux sur le programme:	<p><i>« C'est très ergo, mais en même temps très flexible et accessible pour tout le monde. Ce n'est pas juste ergo avec des approches d'intervention très spécifiques que le monde ne sera pas capable d'appliquer »</i></p> <p><i>« L'idée est géniale, puis je vois le côté réaliste. »</i></p>

Annexe C: Version finale du cadre logique

Pour le plaisir de jouer



Buts du programme

- Favoriser l'engagement des élèves dans des activités de jeux variées et adéquates pour leur âge;
- Promouvoir un environnement scolaire sain, stimulant et sécuritaire.

Objectifs généraux

- Que les enfants de 3^e à 6^e année soient exposés à des jeux adéquats pour leurs âges et habiletés.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année aient davantage d'opportunités pour s'engager à des jeux de type jeux de société.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année soient habilités à jouer à des jeux de société avec leurs pairs.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année **développent leur attitude ludique** durant le jeu.

STRUCTURE

Clientèle: Tous les enfants de 3^e à 6^e année fréquentant le service de garde de l'école.

Personnels impliqués: éducateurs au service de garde, direction de l'école, responsable de la bibliothèque et **ergothérapeutes**.

Environnement physique: local pouvant accueillir tous les enfants du groupe à des tables et ludothèque.

Ressources matérielles: jeux de société (6 jeux en plusieurs exemplaires), fiches de règlements adaptés, tables et chaises pour tous les enfants.

Organisation temporelle: programme d'une durée de 12 semaines pouvant être réalisé à tout moment dans l'année scolaire. Les séances sont d'une durée de 1h00.

Processus du programme

1. Nommer un responsable

But: faciliter l'implantation, l'organisation et la pérennité du programme.

Actions

- Nommer un responsable qui assurera l'organisation et la mise en place des activités.
- Former les responsables.**

2. Outiller les éducateurs

But: outiller les éducateurs à favoriser le jeu chez les enfants.

Actions

- Formation aux éducateurs du service de garde.
- Séance de jeux avec les éducateurs (pour favoriser leur propre apprentissage des jeux)
- Remise de fiches explicatives des séances et des jeux.

3. Séances de jeu

But: Exposer les jeunes à de nouveaux jeux de société, en favorisant leur apprentissage.

Actions

- 12 séances de jeux
- Apprentissage de 6 jeux
- Invitation aux parents de participer à la dernière séance.
- Utilisation d'un carnet de bord avec les enfants.**

4. Pérennité

But: permettre aux enfants de jouer pour le plaisir dans divers environnements.

Actions

- Matériels de jeu disponible à la bibliothèque.
- Publicité aux parents et aux professeurs.

Ce programme a été élaboré par Laurence Lalonde, dans le cadre de l'essai de maîtrise en ergothérapie, supervisé par Noémi Cantin, erg.

Figure 3. Version final du cadre logique

Annexe D : Explication de la théorie soutenant le cadre logique

Buts et objectifs

Les buts du programme sont de favoriser l'engagement des élèves dans des activités de jeux variées et adéquates pour leur âge et de promouvoir un environnement scolaire sain, stimulant et sécuritaire.

Découlant de ses deux buts, quatre objectifs généraux précisent les visées de ce programme. Ses objectifs généraux sont :

- Que les enfants de 3^e à 6^e année soient exposés à des jeux adéquats pour leurs âges et habiletés.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année aient davantage d'opportunités pour s'engager à des jeux de type jeux de société.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année soient habiletés à jouer à des jeux de société avec leurs pairs.
- Que les enfants de 3^e à 6^e année développent leur attitude ludique dans le jeu.

Les deux buts et les quatre objectifs généraux de ce programme ont été créés pour s'assurer de couvrir les aspects de la personne, de l'environnement et de l'occupation. En créant un programme qui prend en considérant ces trois aspects, l'hypothèse est que l'engagement de la clientèle cible sera favorisé.

Structure

Clientèle cible

La population cible pour le programme est les enfants de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année, plus précisément les enfants vivant dans un milieu plus vulnérable. Tous les enfants de ces niveaux pourront avoir la chance de participer au programme. Il a été décidé de restreindre le programme à ces quatre niveaux, pour permettre une sélection plus pointue des jeux sélectionnés, afin de s'assurer que tous les enfants qui participent soient en mesure de se développer en lecture et parce que c'est à ces âges que les jeux de règles commencent à être appréciés. Ci-dessous, une conceptualisation de la clientèle cible est présentée, permettant de mieux comprendre la vulnérabilité des enfants d'âge primaire au niveau de leur engagement dans une activité leur procurant du plaisir.

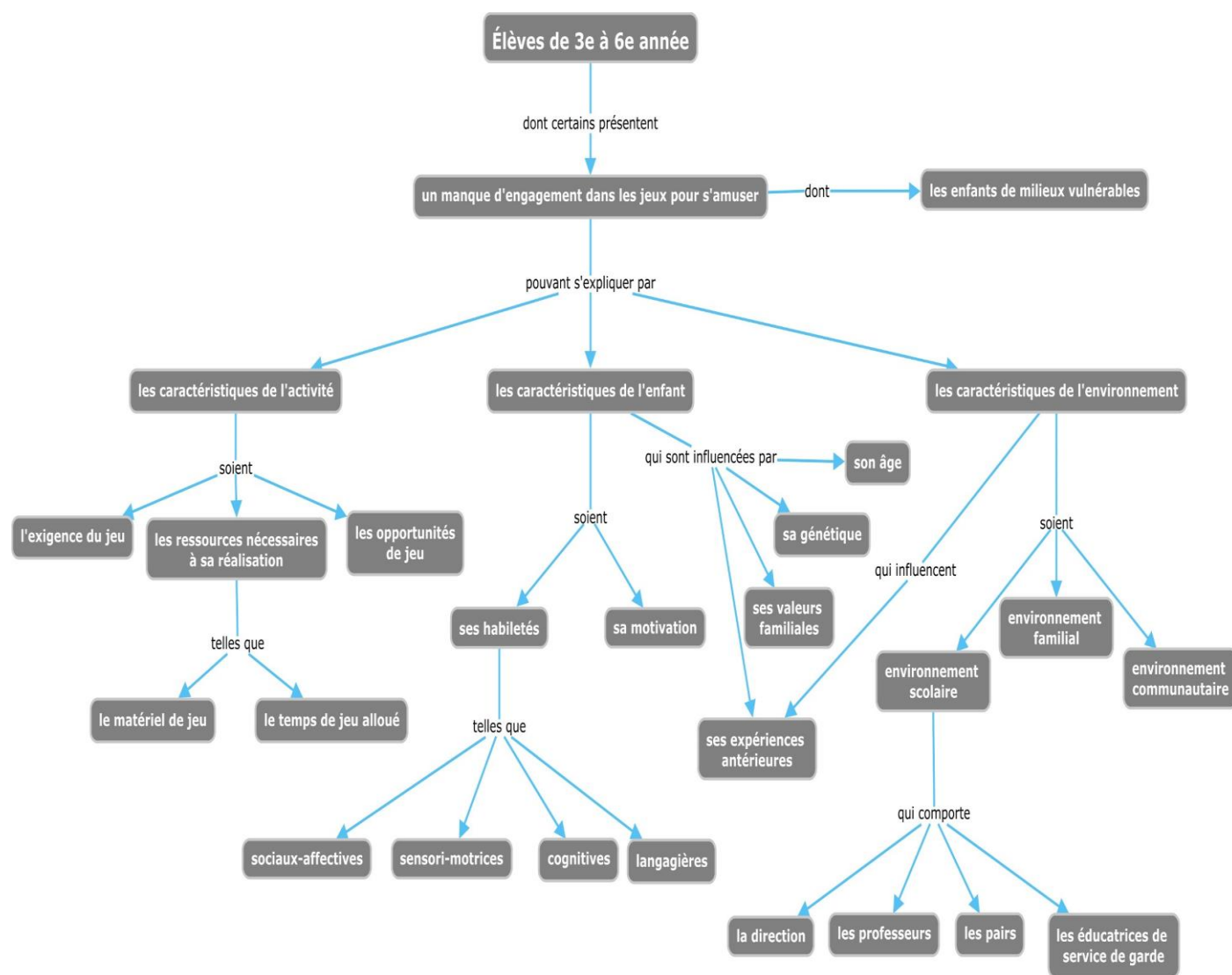


Figure 4. Conceptualisation des élèves de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année du primaire

Personnels impliqués

Plusieurs acteurs sont nécessaires pour que ce programme soit implanté et puisse perdurer dans un établissement scolaire. Parmi ceux-ci est comptés les éducateurs en services de garde, la direction de l'école, les responsables de la bibliothèque de l'école et l'ergothérapeute. Ci-dessous est indiquée la manière dont chacun des acteurs peut contribuer à l'implantation du programme.

Tout d'abord, la participation des éducateurs en service de garde est la clé de ce programme. En effet, les éducateurs seront invités à animer des séances de jeux aux enfants et cela à la suite d'une formation. Les éducateurs en service de garde ont été choisis, car la philosophie du programme est en concordance avec leur mandat. En effet, l'un des mandats des éducateurs en service de garde est de préparer des activités ludiques et aussi de favoriser le développement des jeunes (ressources humaines de l'organisation scolaire des Trois-Lacs, 2020). Leur rôle sera donc de planifier les séances de jeux, d'assurer la gestion du matériel de jeux et d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages.

Un autre acteur qui sera important pour permettre l'implantation du programme est la direction de l'école. En effet, la direction a un rôle à jouer concernant la mise en place d'un budget pour permettre l'achat du matériel et le temps de formation. Cependant, dépendamment de la répartition des rôles dans un établissement scolaire, ce rôle peut être répondu par le coordonnateur des activités du service de garde.

Ensuite, un autre acteur impliqué dans le programme est les responsables de la bibliothèque de l'école. En effet, lors de l'étape quatre du programme, la bibliothèque est impliquée pour favoriser la pérennité. Leur rôle est de mettre sur place une ludothèque, comprenant les jeux appris par les enfants. Les actions pour mettre en place une ludothèque sont expliquées à la section pérennité.

Pour terminer, le dernier acteur impliqué est l'ergothérapeute. Son rôle principal est au début du processus du programme, soit lors de la formation. L'ergothérapeute sera invité à former les responsables de chacune des écoles participantes. Le but d'impliquer un ergothérapeute au

début du processus est de s'assurer que les visées et les philosophies du programme sont bien comprises par tous dès le départ. De plus, lorsque les séances de jeux seront débutées dans les écoles, l'ergothérapeute aura le rôle de support et de conseiller. Au besoin, le professionnel pourra faire de l'accompagnement avec les éducateurs à une fréquence déterminée par le milieu.

Environnement physique

Tout d'abord, le programme est conçu pour être implanté dans des écoles primaires, plus précisément lors des périodes de services de garde. En effet, certains enfants fréquentent le service de garde matin et soir, et cela cinq jours par semaine. Ce milieu a été choisi, car les éducateurs travaillant dans les services de garde ont une flexibilité concernant leur planification, ce qui leur permettra d'intégrer les séances de jeux et aussi, car la philosophie du programme est en concordance avec leur mandat.

Concernant l'environnement physique nécessaire, un local sera utile lors de la formation des éducateurs et lors des séances de jeux. Il est important que les séances se déroulent à l'intérieur, dans un local fermé, pour réduire au minimum les stimuli lors des explications et pour éviter d'abimer ou de perdre des morceaux en raison du vent. De plus, le local doit pouvoir contenir des tables et des chaises pour tous les enfants du groupe pour que tous les enfants puissent participer aisément. Si les installations le permettent, il est recommandé de placer chaque petit groupe d'enfants loin les uns des autres, pour éviter que les pièces se mélangent entre les jeux et que les enfants se dérangent entre sous-groupes. Aussi, il est possible d'installer un endroit au sol, avec des coussins et une table basse, ou même de faire des postes debout, pour diversifier les assises. Enfin, il est recommandé d'installer une armoire ou un grand bac pour ranger tous les jeux de société nécessaires pour les séances. Bref, l'important est de créer un environnement physique ayant une atmosphère favorisant le confort, le plaisir et l'efficacité.

Concernant l'espace nécessaire à la bibliothèque, plusieurs options sont possibles. La bibliothèque sera l'endroit où les enfants et leurs familles pourront consulter la ludothèque et ainsi louer des jeux de société. La première option d'organisation est de créer un espace où les gens peuvent consulter les jeux par eux même, par exemple une vitrine ou un bac à jeux placé dans la

bibliothèque. Si les lieux sont accessibles aux publics, il est conseillé de barrer l'accès aux jeux pour éviter le vol. Une autre possibilité, si la bibliothèque a un espace restreint, est de placer les jeux dans une boîte ou un autre local et de mettre à disposition un catalogue où les gens auront la chance de consulter tous les jeux disponibles.

Ressources matérielles

Au niveau des ressources matérielles, plusieurs éléments sont nécessaires. Premièrement, l'achat de jeux de société est primordial. Lors de l'implantation du programme, l'école doit choisir six jeux de société qui décideront d'utiliser lors des 12 séances. Pour permettre la participation de tous les enfants lors des séances de jeux, plusieurs exemplaires seront nécessaires. Le nombre d'exemplaires à acheter dépend de deux facteurs, soit le nombre d'enfants participants à une séance et le nombre d'enfants voulu par sous-groupe. Par exemple, si l'école décide d'acheter un jeu qui se joue à quatre joueurs et que 20 enfants participent en même temps à une séance, l'école devra acheter un minimum de 5 jeux identiques. Or, il est fortement conseillé de toujours acheter un exemplaire de plus de chacun des jeux, pour permettre d'échanger des pièces perdues ou brisées. Ces jeux doivent être bien identifiés en tant que jeux supplémentaires et placés hors de la portée des enfants. Enfin, concernant le choix des jeux de société, une liste de jeux est proposée aux écoles. Le tableau ci-dessous illustre la manière dont les jeux seront présentés, soit en décrivant leurs caractéristiques clés.

Jeux	Caractéristiques
Nom du jeu	Type de jeux : Prix : Nombre de joueurs : Âge suggéré :

Tableau 2. Liste de jeux de société

De plus, des fiches pour faciliter la compréhension des jeux doivent être imprimées, plastifiées et mises à la disposition des enfants lors des séances de jeux. Ces fiches sont des résumés des règlements des différents jeux, qui sont tous mis sous la même mise en page et qui sont écrits en caractère 14, pour faciliter la lecture et la compréhension des enfants. Ces fiches comportent aussi la liste de matériel que comporte le jeu, ce qui facilite le rangement du jeu pour les enfants.

Pour terminer, des carnets de type journal de bord devront être imprimés. Ces carnets comprendront 12 pages, soit une page par séance. Chacune des pages sont organisées de la même manière, soit avec un espace en haut pour inscrire le nom du jeu auquel l'enfant a participé, la présence d'une jauge de satisfaction pour que l'enfant inscrive son niveau de satisfaction et de plaisir, ainsi qu'un grand espace pour que l'enfant puisse dessiner ou prendre des notes sur la séance. De plus, ce carnet se veut un élément clé pour permettre de mesurer certaines variables lors de l'évaluation de programme. C'est pourquoi il est possible d'ajouter des éléments à chacune des pages.

Organisation temporelle

Avant de se lancer dans les séances de jeux avec les enfants, il est important de prévoir une période préparatoire. Cette période préparatoire peut varier d'un établissement à l'autre, mais comprend l'acquisition du matériel de jeu et la formation aux éducateurs de service de garde. Par la suite, 12 séances de jeux d'une durée d'une heure sont réalisées avec les enfants. Dépendamment du milieu, il est possible de faire une ou deux séances par semaine, ce qui veut dire que cette étape du programme peut s'échelonner entre 6 et 12 semaines. Pour terminer, du temps doit être consacré à l'organisation de la ludothèque par les responsables de la bibliothèque de l'école et à la publicité transmise aux parents et enseignants.

Les sections suivantes, concernant les quatre étapes du programme, expliquent les différentes actions qui doivent être réalisées. Alors, ces informations aideront à la planification du temps nécessaire à consacrer à chaque étape.

Étape 1 : Nommer un responsable

La première étape pour implanter le programme est de nommer un responsable. Le responsable sera la personne-ressource dans un établissement scolaire. Son rôle peut varier d'une école à l'autre et celui-ci est encouragé à partager ses responsabilités avec ses collègues. Voici une liste des responsabilités proposées pour la personne nommée responsable :

- Organiser une formation pour outiller les éducateurs;
- Établir un budget (pour le matériel et la formation);
- Déterminer comment la mise en place du programme aura lieu par rapport aux particularités de votre établissement (locaux, rangement du matériel, moment des séances, gestion des carnets de bord);
- Mettre en place de rencontres pour faire des retours sur les séances de jeux avec les éducateurs;
- S'assurer que les parents sont informés de la séance 12;
- Faire le pont avec la bibliothèque de l'école, pour la location des jeux.

À la suite de la nomination d'un responsable, cette personne sera formée par un ergothérapeute du centre de services scolaire. Lors de cette formation, l'ergothérapeute outillera le responsable pour que cette personne soit en mesure de donner une formation aux éducateurs de son milieu.

Étape 2 : Outiller le personnel

La deuxième étape de l'implantation du programme est d'outiller le personnel. En effet, il est important que tous les éducateurs donnant les séances aux enfants soient outillés pour favoriser l'engagement des enfants dans le jeu. Pour ce faire, deux éléments sont proposés, soient, dans un premier temps, une formation aux éducateurs et, en deuxième temps, la remise de fiches de rappel à posséder lors des séances de jeu. Lors de la formation, il sera important de couvrir les points suivants :

- Philosophie du programme: Le jeu pour le plaisir;
- Explication des buts et objectifs du programme;
- Qu'est-ce que l'engagement? ;
- Comment favoriser l'engagement des enfants? (Motivation, opportunités, ressources, valeurs);
- Explication du rôle des éducateurs en service de garde (accompagnement);
- Structure du programme (locaux, matériel disponible, séances, etc.);
- Explications des règles des différents jeux.

Ensuite, il est important que le personnel puisse essayer chacun des jeux, pour favoriser leur apprentissage des règlements. Selon la structure de l'organisation, deux formules sont proposées. La première est de faire une seule rencontre qui permettra d'expliquer tous les éléments de la formation et de permettre un temps de jeu. La deuxième formule est de faire une rencontre plus courte pour expliquer tous les éléments de la formation et des courtes séances de 30 minutes, toutes les deux semaines, pour expliquer le nouveau jeu et permettre une période d'essai.

De plus, des fiches de rappel sont disponibles pour que les éducateurs puissent les consulter lors des séances. Les fiches comportent un rappel du but du programme et des pistes pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des enfants dans le jeu. L'exemple d'une fiche est présenté à la figure 3 ci-dessous.

Pour le plaisir de jouer

Outils pour les éducateurs



Votre rôle:

- Favoriser l'engagement des élèves dans des activités de loisir variées;
- Promouvoir un environnement scolaire sain, stimulant et sécuritaire.

Lorsque j'explique un jeu:

1. Nommer le nom du jeu
2. Nommer le but du jeu
3. Explication des consignes/ étapes / actions nécessaires pour atteindre le but.
Pour arriver au but, vous devez premièrement... deuxièmement... etc.
4. Explication des règlements du jeu (rôle des cartes, des pièces, etc.)
5. Préciser les manières convenables de jouer (adapter selon les personnalités de votre groupe);
6. Démonstration (utiliser des participants pour favoriser l'écoute)

Pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des enfants

- Jumeler les enfants plus vieux avec les plus jeunes pour faciliter les explications;
- Passer plusieurs fois à chaque table pour s'assurer du bon déroulement et de la compréhension;
- Poser des questions aux enfants pour favoriser la résolution de problème au lieu de leur dire quoi faire;
- Jouer avec les enfants pour favoriser leur intérêt;
- Féliciter la participation et non la performance;
- Féliciter les bons coups (le partage, l'entraide, le travail d'équipe, etc.);
- S'assurer que tout le matériel est présent à la fin de chaque période (sinon remplacer les pièces manquantes des jeux).

Figure 5. Fiche aide-mémoire pour les éducateurs

Étape 3 : Séances de jeu

L'étape trois est le cœur du programme, soit les séances de jeu avec les enfants. 12 séances de jeu sont prévues au programme.

Concernant le **temps des séances**, il est recommandé de faire des périodes d'une heure. Dans le cas que cela ne soit pas réaliste au sein d'un établissement, il est possible de modifier la période de plus ou moins 15 minutes. Une période de moins de 45 minutes n'est pas recommandée, car les éducateurs se sentiront pressés par le temps lors des explications et du temps de rangement. Des périodes de plus de 1h15 ne sont pas recommandées, car certains enfants vont avoir de la difficulté à rester focalisés sur l'activité et commenceront peut-être à déranger, ce qui obligera les éducateurs à s'occuper des enfants qui ne jouent plus.

La structure des 12 séances de jeux se ressemble, mais comporte quelques différences. Tout d'abord, **avant chaque séance**, il est important de placer la salle (tables et sièges) et de rendre le matériel accessible (débarrer l'armoire, mettre les jeux sur les tables). Lors de l'arrivée des enfants, les inviter à prendre une place à une table avec leurs amis ou avec l'équipe assignée par les éducateurs. Par la suite, toutes les séances commencent par un mot de l'éducatrice aux enfants. Une semaine sur deux, l'éducatrice présente et explique un nouveau jeu, tandis que la semaine suivante, l'éducatrice fait seulement un rappel des consignes de la séance et des éléments importants du jeu vus à la séance précédente et laisse les enfants commencer à jouer rapidement. La plus grande partie des séances doit être accordée à la période de jeu. Durant cette période, le ou les éducateurs du service de garde se promènent et aident les enfants à jouer.

Pour aider les enfants, une **approche d'accompagnement** est à favoriser. L'approche d'accompagnement peut s'appliquer à une personne ou à un groupe de personne et a pour but de soutenir la réflexion pour en faire émerger des compétences (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016). Pour ce faire, l'adulte facilite l'appropriation des connaissances de l'enfant en lui posant des questions ou en lui donnant des exemples. Pour l'enfant qui est accompagné, cela exige de réfléchir, d'analyser et d'avoir un regard critique sur les pratiques et sur les ajustements apportés ou sur les nouvelles actions mises à l'essai.

Aussi, c'est lors de la période de jeu que les éducateurs peuvent aider les enfants au niveau de la gestion de leurs émotions et au niveau des habiletés sociales. De plus, lorsque l'éducateur s'est assuré que tous les enfants comprennent le jeu et soient en mesure de jouer, il est encouragé à participer avec les jeunes. En participant, l'adulte est un modèle positif pour les enfants qui sont en apprentissage. Une autre manière d'inclure des modèles aux enfants est de jumeler des groupes de plus jeunes avec des groupes de plus vieux, par exemple des 3^e années avec des 5^e années et des 4^e années avec des 6^e années. De cette manière, les enfants plus jeunes peuvent avoir de l'aide pour comprendre le jeu et les plus vieux peuvent avoir le rôle de responsable et de modèle, ce qui est bon pour leur estime de soi.

Avant la fin de chacune des périodes, il est important de réserver entre 5 et 8 minutes pour ranger les jeux. Aussi, pour éviter la déception ou la surprise de certains enfants, s'assurer de les avertir 10 minutes et 5 minutes avant la fin de la période de jeu. Lors de la période de rangement, les enfants devront prendre la fiche plastifiée de leur jeu et s'assurer qu'ils remettent tout le matériel dans la boîte. Ce moment sert à responsabiliser les enfants à bien ranger les jeux et à développer leurs habiletés organisationnelles qui seront généralisées dans d'autres contextes. Lorsque les enfants remarquent qu'il manque une pièce ou que le matériel est abîmé, il s'agit de leur responsabilité de le dire aux éducateurs.

Les périodes se terminent par un petit moment de réflexion de la part des enfants. Pour ce faire, les enfants sont invités à inscrire dans leur *carnet de jeux* leur perception sur la séance et leurs opinions sur le jeu de séance.

Le tableau ci-dessous résume les particularités des différentes séances.

Séances de jeux	Particularités et explications
1) Présentation du programme + jeu 1	Explication sommaire du programme aux enfants Présentation du jeu 1 Période de jeu
2) Jeu 1	Rappel du jeu 1
3) Jeu 2	Présentation du jeu 2
4) Jeu 2	Rappel du jeu 2
5) Jeu 3	Présentation du jeu 3
6) Jeu 3	Rappel du jeu 3
7) Jeu 4	Présentation du jeu 4
8) Jeu 4	Rappel du jeu 4
9) Jeu 5	Présentation du jeu 5
10) Jeu 5	Rappel du jeu 5
11) Jeu 6	Présentation du jeu 6
12) Parents invités	Les parents sont invités à venir jouer avec leurs enfants. Les enfants peuvent jouer avec les jeux de leur choix.

Tableau 3. Résumé des séances de jeu

Concernant **la séance de jeu 12**, les parents sont invités à venir jouer avec leur enfant. Les enfants sont encouragés à prendre un jeu de leur choix et d'expliquer eux-mêmes le jeu à leurs parents. Pour faciliter l'accessibilité, il est recommandé de laisser accessibles les jeux et le local tout au long de l'après-midi du service de garde, pour que les parents puissent jouer quelques minutes. De cette manière, plus de parents participeront à l'activité, puisque les jeux seront plus disponibles. Sur un autre ordre d'idée, l'invitation aux parents lors de la dernière séance à plusieurs buts, la première est de permettre aux éducateurs de communiquer aux parents l'importance du jeu chez les enfants. D'ailleurs, cette séance est une forme de modélisation pour les parents qui ne sont moins habitués à jouer avec leur enfant. Deuxièmement, cela permettra de faire la promotion de la possibilité de louer des jeux à la bibliothèque. Troisièmement, cela a pour but de rapprocher certaines familles de l'école en créant et en solidifiant les liens entre les parents et les différents acteurs de l'école. En effet, certains parents peuvent avoir eu de mauvaises expériences avec le milieu de l'éducation et avoir certains préjugés. De cette manière, les parents sont invités d'une manière nouvelle et innovante à participer à une activité scolaire de leur enfant, mais dans un cadre ludique.

Étape 4 : Pérennité

La dernière étape du programme est la pérennité. Le but de cette étape est de permettre la continuité de l'engagement des enfants dans l'occupation du jeu. Deux actions ont été réfléchies pour atteindre cet objectif, soient la mise en place d'une ludothèque à la bibliothèque de l'école et la remise de publicité pour informer les parents et les professeurs de la présence des jeux à la bibliothèque.

Dans un premier temps, les jeux qui auront été présentés lors des 12 séances seront disponibles à la bibliothèque de l'école dans une ludothèque. De cette manière, il sera possible pour les familles et les professeurs de louer les jeux pour que les enfants puissent les utiliser à la maison et en classe. Pour faciliter l'accessibilité aux jeux, il est conseillé de créer un catalogue contenant tous les jeux. Ce catalogue peut ensuite demeurer disponible dans la bibliothèque et sur le site web de l'école.

Dans un deuxième temps, une annonce aux parents et aux professeurs doit être réalisée pour les informer de la nouvelle ludothèque et de ses bienfaits. Il sera possible de partager la publicité soit en format papier, tel qu'un dépliant ou en infolettre électronique, tout dépendamment de la formule favorisée par l'école. De cette manière, tant les professeurs que les parents des enfants auront l'opportunité de louer des jeux de société et ainsi permettre aux enfants de s'engager dans une activité leur procure du plaisir.